

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE EXPLORATOIRE SUR LES PARAMÈTRES D'EXPÉRIENCES RÉUSSIES  
EN ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES À DES ADOLESCENTS  
DE CHEMINEMENT PARTICULIER

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ARTS VISUELS  
ET MÉDIATIQUES

PAR  
MARIE-HÉLÈNE CLAVEL

OCTOBRE 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier mon directeur de maîtrise, Pierre Gosselin, pour le précieux temps qu'il m'a accordé et pour ses judicieux conseils. Il a su me guider dans la bonne direction lorsque mes idées s'embrouillaient. Ses commentaires justes et pertinents ont su me stimuler et me donner le petit élan qui manquait parfois à ma propre motivation. Ses recherches, ses ouvrages et son enseignement ont eu une influence importante sur l'élaboration de mon mémoire.

Merci aussi à Guylaine Beaubien pour avoir répondu à mes questions avec beaucoup de patience et de générosité. Elle a volontairement accepté de partager avec moi son expérience professionnelle et ses connaissances en ce qui concerne les élèves de cheminement particulier.

J'aimerais aussi remercier mes proches pour leurs encouragements. Ils ont su me redonner confiance dans les moments de doute et m'apporter l'énergie nécessaire pour persévérer dans ce travail. Merci à ma sœur Laurence et à ma mère Lucie pour leur aide précieuse lors de la correction et de la révision de mon mémoire. Merci à mon amoureux Patrick pour avoir cru en moi durant toutes ces années de recherche pour avoir su me soutenir et surtout me faire rire dans mes moments de tourments.

## TABLE DES MATIÈRES

|  |    |
|--|----|
| RÉSUMÉ .....   | vi |
| INTRODUCTION .....   | 1  |
| CHAPITRE I   |    |
| CONTEXTE DE LA RECHERCHE   |    |
| 1. Origine du sujet de recherche .....   | 4  |
| 2. Problématique et objectif de la recherche .....   | 6  |
| 3. Méthodologie .....  | 9  |
| CHAPITRE II  |    |
| CADRE THÉORIQUE  |    |
| Introduction .....   | 11 |
| 1. Théories de la motivation .....   | 12 |
| 2. Théories sur le processus de création .....   | 18 |
| 3. La dimension émotionnelle .....   | 24 |
| 3.1 La dimension émotionnelle au sein des théories motivationnelles..                          | 25 |
| 3.2 La dimension émotionnelle au sein des théories relatives au processus<br>de création ..... | 29 |
| Conclusion .....   | 36 |
| CHAPITRE III   |    |
| LES PARAMÈTRES DE L'EXPÉRIENCE RÉUSSIE   |    |
| Introduction .....   | 38 |
| 1. Une définition de l'expérience réussie .....  | 39 |
| 2. Une bonne connaissance du contexte scolaire .....   | 43 |
| 2.1 La familiarité avec le milieu .....  | 44 |
| 2.2 L'organisation scolaire .....  | 47 |
| 2.3 La place faite aux arts dans l'école .....   | 49 |
| 3. Le recours à des modes d'interaction positifs entre maître et élèves .....                  | 51 |

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 3.1   | Les modes d'interaction positifs liés à l'enseignant .....   | 51 |
| 3.1.1 | S'investir personnellement dans la relation avec les élèves ..   | 52 |
|       | - <i>Connaître les élèves</i> .....  | 53 |
|       | - <i>Montrer pour mieux expliquer</i> .....  | 54 |
|       | - <i>Donner le goût pour les arts et permettre aux élèves de vivre des expériences artistiques positives</i> ..... | 56 |
| 3.1.2 | Instaurer un climat de confiance .....   | 59 |
|       | - <i>Instaurer un climat de sécurité</i> .....   | 59 |
|       | - <i>Instaurer un climat de liberté psychologique</i> .....  | 63 |
| 3.1.3 | Adapter son enseignement et intervenir de façon particulière   | 67 |
| 3.2   | Les modes d'interaction positifs liés à l'élève .....  | 70 |
| 3.2.1 | Passer du monde extérieur au monde intérieur de la classe ...  | 70 |
| 3.2.2 | S'ouvrir à la personne de l'enseignant .....   | 71 |
| 3.2.3 | S'ouvrir aux propositions de projet .....  | 73 |
| 4.    | La qualité de la planification des propositions de projets .....   | 74 |
| 4.1   | Tenir compte du milieu, du type de clientèle et des capacités des élèves .....                                     | 75 |
| 4.2   | Équilibrer les propositions : varier et adapter les types de projets en cours d'année .....                        | 78 |
| 5.    | Le recours aux modalités d'inspiration.....  | 81 |
| 5.1   | Les modalités d'inspiration chez l'enseignant .....  | 82 |
| 5.1.1 | S'accorder le temps nécessaire à l'inspiration .....   | 82 |
| 5.1.2 | Partager et échanger avec les pairs .....  | 84 |
| 5.1.3 | Avoir recours à des méthodes d'inspiration .....   | 85 |
| 5.2   | Les modalités d'inspiration chez l'élève .....   | 88 |
| 5.2.1 | Adopter une attitude d'ouverture .....   | 88 |
| 5.2.2 | Accepter d'errer .....   | 90 |
| 5.2.3 | Avoir recours à des méthodes d'inspiration .....   | 90 |
| 6.    | L'engagement de la subjectivité de l'enseignant et de l'élève .....  | 92 |
| 6.1   | L'engagement subjectif chez l'enseignant .....   | 93 |
| 6.1.1 | Se sentir lié à la proposition de projet .....   | 93 |
| 6.1.2 | Référer à ses expériences et à son vécu personnel .....  | 94 |
| 6.1.3 | Partager et exprimer ses sentiments .....  | 95 |
| 6.2   | L'engagement subjectif chez l'élève .....  | 96 |

|  |  |     |
|--|--|-----|
| 6.2.1  | Se sentir lié à la proposition de projet .....           | 96  |
| 6.2.2  | Se référer à ses expériences et son vécu personnel ..... | 97  |
| 6.2.3  | Vivre des expériences artistiques positives .....        | 97  |
| CONCLUSION .....                                     |  | 99  |
| RÉFÉRENCES DES OUVRAGES CITÉS .....                  |  | 105 |
| RÉFÉRENCES DES OUVRAGES CONSULTÉS ET NON CITÉS ..... |  | 108 |

## RÉSUMÉ

Cette recherche à caractère exploratoire soulève la question des difficultés éprouvées dans l'enseignement des arts plastiques à des adolescents de cheminement particulier. Elle scrute plus particulièrement des problèmes liés au manque d'engagement de certains élèves dans leurs projets.

L'approche heuristique retenue pour la présente recherche a permis de se mettre à l'écoute d'expériences d'enseignement réussies, pour en dégager les principaux paramètres favorisant l'engagement des adolescents dans leurs projets. Les données ont été traitées selon une procédure d'analyse thématique telles que définie par Archambault et Paillé (1996).

Les résultats de la recherche mettent en évidence cinq principaux paramètres qui favorisent la réussite d'une expérience artistique avec des élèves de cheminement particulier : une bonne connaissance du contexte scolaire, le recours à des modes d'interaction positifs entre maître et élèves, la qualité de la planification des propositions de projets, le recours aux modalités d'inspiration et enfin, l'engagement de la subjectivité tant celle de l'enseignant que celle de l'élève.

**Mots-clés** : enseignement, arts plastiques, difficultés d'apprentissage, heuristique.

## INTRODUCTION

Au cours de ma formation en enseignement des arts, j'ai profité de mes expériences de stages pour baigner dans divers milieux avec des clientèles très variées. Ces expériences m'ont permis de développer un intérêt particulier pour les élèves en difficulté et de constater l'ampleur de cette problématique.

En tant que nouvelle enseignante en arts plastiques au secondaire, je me suis retrouvée confrontée au système scolaire québécois. Ma tâche consistait à enseigner à des groupes que peu d'enseignants désirent, car pour eux enseigner à ces groupes semble un défi difficile à relever. Il s'agit de classes de cheminement particulier. L'expérience m'attirait et je croyais avoir le bagage nécessaire pour bien m'en tirer. Dès ma première année d'enseignement, j'ai senti le grand besoin d'expression de ces jeunes en difficulté. Les écarts de conduites, la provocation et les éclats de voix étaient fréquents et je passais plus de temps à faire de la discipline qu'à enseigner les arts plastiques. Il est parfois difficile de gérer les groupes hétérogènes au sein desquels les élèves présentent des difficultés très diverses. Certains ont du mal à suivre le rythme et perdent rapidement l'intérêt; d'autres manquent de motivation et ne s'engagent pas pleinement dans leur travail; il est rare qu'ils aillent au bout de leurs projets. Mais le problème le plus lourd à affronter me semble celui des élèves perturbateurs. En fait, n'étant pas engagés dans le projet, certains élèves se mettent parfois à déranger les autres. Même ceux qui ne démontrent pas a priori des troubles de comportements peuvent développer des comportements perturbateurs lorsqu'ils ne sont pas motivés et engagés dans leurs projets. Je voyais l'importance de leur enseigner à s'exprimer de façon plus créative, mais face à la complexité de cette situation, je me sentais démunie. J'ai donc senti le besoin de trouver des solutions à mon problème dans le cadre de ma recherche de maîtrise.



Afin de trouver des solutions à ce problème, j'ai commencé à regarder du côté des théories relatives aux difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Les pistes que j'y ai trouvées ne me semblaient pas suffisantes. Je me suis donc également intéressée aux théories de la motivation et aux théories sur le processus de création. Puis finalement, j'ai senti le besoin de parfaire mes recherches en regardant dans ma propre pratique dans l'espoir d'y trouver des solutions. Les théories ont contribué certes, mais c'est à travers le récit de mes expériences réussies avec mes élèves de cheminement particulier que j'ai pu trouver de véritables solutions. Ainsi, l'analyse de ces récits m'a permis de faire ressortir les principaux aspects qui contribuent à la réussite d'un projet. J'ai regroupé ces différents aspects en cinq principaux paramètres de l'expérience réussie.

J'ai choisi de développer ce mémoire en trois chapitres: le contexte de la recherche, le cadre théorique et les paramètres de l'expérience réussie.

Le chapitre 1, intitulé « contexte de la recherche », permet de comprendre le cheminement qui m'a menée à entreprendre cette recherche. Il nous éclaire aussi sur la problématique et l'objectif ciblé, ainsi que sur la méthode employée pour résoudre mon problème de recherche.

Le chapitre 2, intitulé « cadre théorique », permet de poser les fondements théoriques de ma recherche. Il présente les principaux concepts que j'ai retenus au sein des théories de la motivation et des théories sur le processus de création. Dans une troisième section, j'ai voulu mettre en relief un aspect essentiel à la motivation et à l'engagement d'un individu dans un projet de création. Je parle d'un aspect présent à la fois dans les théories sur la motivation et dans les théories sur le processus de création: la dimension émotionnelle.

Le chapitre 3, intitulé « paramètres de l'expérience réussie », pose en quelque sorte les résultats de ma recherche. Il permet d'abord de comprendre ce que j'entends par expérience réussie et précise par le fait même les limites de cette recherche. Il présente ensuite les cinq principaux paramètres qui se sont révélés, dans ma pratique, comme étant les plus significatifs de la réussite d'une expérience artistique avec des élèves de cheminement particulier: une bonne connaissance du contexte scolaire, le recours à des modes d'interaction positifs entre maître et élèves, la qualité de la planification des propositions de projets, le recours aux modalités d'inspiration et enfin, l'engagement de la subjectivité tant celle de l'enseignant que celle de l'élève.

## **CHAPITRE I**

### **CONTEXTE DE LA RECHERCHE**

#### **1. Origine du sujet de recherche**

Au cours de ma formation en enseignement des arts à l'Université du Québec à Montréal (UQÀM), j'ai eu la chance de faire plusieurs stages dans divers milieux, avec des clientèles très variées. J'ai aussi enseigné pendant plusieurs années dans un centre d'arts visuels où j'ai eu l'occasion de travailler auprès d'enfants d'âge varié, de différentes nationalités, de différentes religions et de différents niveaux de capacité. Ces diverses expériences m'ont permis d'entrevoir plusieurs facettes de l'enseignement des arts et d'ainsi mieux cibler le type de clientèle qui m'intéresse.

En choisissant de poursuivre mes études en enseignement des arts à la maîtrise, je voulais approfondir mes connaissances et me concentrer sur un aspect plus précis de l'enseignement des arts; pour cela j'ai dû faire un choix entre plusieurs avenues qui m'intéressaient. Afin de cibler un sujet de recherche, je me suis concentrée sur ce qui m'avait le plus marquée et intéressée, sur les expériences qui avaient été les plus significatives pour moi et qui avaient provoqué des questionnements. Grâce à certains stages, j'avais développé un intérêt particulier pour les élèves handicapés de même que pour les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA).

Lors de mon premier stage d'observation à la polyvalente Cavelier-de-LaSalle, j'ai pu observer des classes spéciales regroupant des élèves présentant diverses déficiences et handicaps. La dynamique de ces groupes m'a beaucoup plu. Il n'y avait qu'une quinzaine d'élèves par groupe, ce qui rendait l'ambiance

très agréable. Les élèves travaillaient à leur rythme et il y avait beaucoup d'entraide. Les élèves avaient le plaisir et le désir d'apprendre.

Par la suite, j'ai fait un stage au primaire à l'école Hochelaga, où j'ai été confrontée à la dure réalité des milieux défavorisés et à leur impact sur le développement des enfants. Le défi était de taille. Plusieurs élèves présentaient des troubles de comportement et des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Le stage s'est tout de même très bien terminé, avec l'exposition d'un projet réalisé avec des élèves de sixième année dans le cadre du projet *Arrimage 2001* du *Programme de soutien à l'école montréalaise*. Ce fut une grande réussite pour les élèves et pour moi. Je crois que le simple fait de participer à un projet spécial a motivé les élèves à s'engager pleinement dans cette expérience.

J'ai aussi participé à un stage en milieu professionnel d'accompagnement par les arts d'un enfant atteint d'une maladie à issue fatale. Ce projet visait à réaliser des activités artistiques avec un enfant malade, chez lui. Le contexte étant particulier, il fallait trouver des solutions, des outils et des matériaux adaptés aux capacités de l'enfant, puisque certains d'entre eux présentaient de graves handicaps physiques et intellectuels. Lors de ce stage, je me suis sentie vraiment utile. Il m'a semblé que la création permettait à l'enfant de développer son autonomie, ses compétences et ses habiletés tout en respectant son rythme. Évidemment, ce fut une expérience exceptionnelle pour moi puisque je n'avais qu'un seul élève. Cela m'a permis de développer une belle relation de complicité avec lui.

Le dernier stage de ma formation a été déterminant, puisqu'il est à l'origine de ma problématique de recherche. J'ai réalisé ce stage à l'école secondaire Jeanne-Mance où j'ai travaillé par la suite auprès de groupes réguliers et de groupes d'élèves de classes spéciales. Parmi cette dernière clientèle, plusieurs

élèves présentaient des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, ainsi que des troubles de comportement. Ce fut une expérience difficile. Les élèves s'engageaient peu, les groupes étaient nombreux et certains élèves étaient très perturbateurs.

Je travaille aujourd'hui à l'école secondaire La Voie où j'enseigne principalement à des élèves de cheminement particulier. Les élèves de ces groupes présentent un retard académique, mais sont trop vieux pour demeurer au primaire (11 ans ou plus). À l'école La Voie, les élèves sont répartis dans différents groupes, selon leur niveau académique: soit 2<sup>ème</sup> ou 3<sup>ème</sup> cycle du primaire. Selon les écoles, les problématiques des élèves peuvent varier. Les élèves peuvent présenter des difficultés d'apprentissage, de la dyslexie, de la dysphasie, une déficience légère, des difficultés d'adaptation, des troubles de comportement et des troubles de l'humeur<sup>1</sup>.

Je crois que mes multiples expériences ont développé mon goût pour les défis et m'ont amenée progressivement à m'intéresser particulièrement aux groupes d'élèves en difficulté. Mais, malgré mon savoir-faire, j'éprouve encore certaines difficultés à enseigner à ce type de clientèle.

## **2. Problématique et objectif de la recherche**

Le principal problème que j'ai pu observer en classe, avec les élèves de cheminement particulier, est le manque de motivation, ou plutôt le manque d'engagement de certains élèves en ce qui concerne leurs projets. Ce manque d'intérêt peut parfois engendrer d'autres types de problèmes, tels que des

---

<sup>1</sup> Ces troubles correspondent à des réactions émotionnelles exagérées: irritabilité, dépression, gaieté excessive, etc.

comportements perturbateurs, ce qui nuit au bon fonctionnement de la classe. Alors que je m'occupe à aider ceux qui ont des difficultés, les élèves perturbateurs en profitent pour déranger les autres. Je dois alors interrompre mes explications pour régler les conflits, ce qui pénalise les élèves qui ne peuvent plus bénéficier de mon aide.

Les élèves perturbateurs démontrent parfois un manque d'intérêt pour les arts, soit parce qu'ils ne se sentent pas interpellés par les projets qui leur sont proposés, soit parce qu'ils manquent de confiance en eux, ce qui les freine dans leur engagement en classe d'arts plastiques. À mon avis, tous les élèves ont les capacités et le potentiel nécessaires pour réussir, mais c'est parfois la motivation qui manque.

Rolland Viau, dans son ouvrage *La motivation en contexte scolaire* (1994), réussit bien à formuler certaines questions que je me pose et qui définissent bien mon problème:

Pourquoi, à l'école, certains élèves font-ils tout pour ne rien faire, alors que d'autres décident de s'engager à fond dans leurs études? Pourquoi rechignent-ils à faire les activités qu'on leur propose, alors que d'autres y consacrent toute l'énergie nécessaire? Pourquoi abandonnent-ils leurs activités à la moindre occasion, alors que d'autres persévèrent jusqu'au bout? (Viau, 1994, p. 1).

En effet, le problème du manque de motivation ne concerne pas tous les élèves. On peut remarquer que certains comportements sont des indicateurs d'un manque de motivation en classe: le manque de persévérance, l'abandon, le refus de travailler, le manque de concentration et d'organisation, ainsi que toutes sortes de comportements pouvant perturber le bon fonctionnement de la classe.

Les enseignants des classes de cheminement particulier font face à une clientèle très hétérogène; malgré le fait que ces classes comportent moins

d'élèves, certains d'entre eux requièrent une attention particulière et constante surtout lorsqu'ils ne s'engagent pas dans leurs projets. Quelles que soient leurs difficultés, les élèves ont tous droit à un cours d'arts plastiques de qualité. Mais que peut-on proposer à un groupe d'élèves hétérogènes qui présentent diverses difficultés et qui travaillent tous à un rythme différent? Il existe peu de documentation sur ce sujet et donc peu d'outils pour les enseignants. Il y a un réel besoin dans le milieu de trouver des façons de faire afin de donner des moyens aux enseignants inexpérimentés.

L'objectif de ma recherche est de mettre en évidence différents éléments favorables à l'engagement et à la motivation des élèves de cheminement particulier, afin de diminuer les comportements perturbateurs en classe d'arts plastiques et de répondre aux divers besoins des élèves. Je m'attarderai à identifier les stratégies qui motivent et engagent les élèves dans leurs projets, afin de mieux diriger leur attention et leurs énergies vers une avenue plus créative et constructive. En somme, je tente ici de dégager les principaux paramètres déterminant la réussite d'une expérience en classe d'arts plastiques.

À long terme, l'objectif est d'amener les élèves à s'engager davantage et à persévérer dans leurs projets artistiques. Je souhaite arriver à influencer mes élèves de façon positive, leur permettre de développer un nouveau regard sur le monde de l'art, les amener à comprendre l'importance des arts et à trouver un sens à ce qu'ils réalisent en se rapprochant de leurs intérêts et de leur identité. En les initiant au plaisir de l'art, j'aimerais leur permettre de vivre des expériences artistiques enrichissantes et positives.

### 3. Méthodologie

Mon étude a pris la forme d'une recherche exploratoire à caractère heuristique (Craig, 1978). Elle se reconnaît d'abord comme une étude exploratoire au sens où l'entend Van der Maren (1995). La recherche exploratoire vise à formuler des énoncés à propos d'un objet problématique et à partir desquels on pourrait éventuellement formuler des hypothèses. Ces hypothèses pourraient ultérieurement être vérifiées. Dans mon cas, les énoncés ont pris la forme des cinq principaux paramètres, qui éventuellement, dans le cadre d'autres recherches, pourraient servir de point de départ à titre d'hypothèses à vérifier. C'est en ce sens là que ma recherche se reconnaît comme une recherche exploratoire.

Par ailleurs, ma recherche a adoptée les caractéristiques de la recherche heuristique au sens où l'entend Craig (1978). Selon Craig, une recherche heuristique comprend quatre opérations principales: la formulation d'une question, l'exploration, la compréhension et la communication. La première opération, la formulation d'une question, consiste principalement à poser le problème de recherche. La deuxième et la troisième opération, l'exploration et la compréhension, sont des étapes qui se conjuguent de façon plus particulière puisqu'elles ne se suivent pas nécessairement de façon linéaire. Elles peuvent revenir de façon récurrente tout au long de la recherche. L'exploration consiste essentiellement à se plonger dans l'expérience pour collecter des données. Pour ce qui est de la compréhension, il s'agit d'une mise à distance de l'expérience pour en chercher le sens, pour trouver des réponses à la question de recherche. Elle peut prendre la forme d'une analyse. Finalement la quatrième étape, celle de la communication, consiste dans la diffusion écrite des résultats, comme par exemple la rédaction d'un mémoire.



Concrètement, j'ai procédé de la manière suivante. Les données ont été collectées de deux façons. Tout d'abord, j'ai rédigé des récits de pratique relatant des expériences d'enseignement qui me sont apparues réussies. Par l'entremise de mes récits de pratique, j'ai tenté de recenser, d'abord de façon intuitive, les éléments récurrents qui semblent favoriser cette réussite. Parallèlement à cela, j'ai tenu durant un certain temps au cours de ma maîtrise, un carnet de ma pratique actuelle d'enseignement. Les données de ce carnet de pratique ont complété celles apportées par les récits de pratique. Ensuite, les données ont été soumises à une « analyse thématique », telle qu'explicitée par Archambault et Paillé (1996). La démarche de cette analyse a pris la forme d'une « thématization continue » puisqu'elle ne s'est pas faite uniquement à la fin de la collecte des données. Elle a commencé dès le début de ma recherche et s'est poursuivie au fur et à mesure de la collecte de données.

Le caractère heuristique de cette recherche est lié à l'aller-retour constant entre ma pratique d'enseignement et l'analyse des récits qui l'accompagnent, ce qu'on peut qualifier d'aller-retour exploration-compréhension. Ce que je relevais d'important dans l'analyse de mes récits influençait ma façon d'enseigner, cela m'inspirait des choses à faire ou à transposer dans mon enseignement. En retour, mon enseignement me permettait d'affiner la lecture de mon analyse et d'enrichir ma compréhension des récits de pratique. Le fait d'être immergée dans l'enseignement a éclairé mon analyse. Suite à une première analyse des données, j'ai pu approfondir ma compréhension de l'expérience réussie en m'appuyant sur quelques théories contributives, qui ont fondé mon cadre théorique. Mais, au départ, la compréhension s'est dégagée de l'expérience et ce n'est que par la suite que les théories sont venues éclairer mon analyse. C'est en ce sens que ma recherche se reconnaît dans ce que Craig (1978) appelle la recherche heuristique.

## **CHAPITRE II**

### **CADRE THÉORIQUE**

#### **Introduction**

Dans ce chapitre, j'ai d'abord cherché à appuyer ma recherche sur les théories de la motivation en contexte scolaire, puisque je cherche à engager les élèves dans leurs projets et à les amener à maintenir leur intérêt jusqu'au bout. Je me suis également intéressée aux théories et conceptions portant sur le processus de création, afin de mieux comprendre ce qui pousse une personne à s'engager dans un projet jusqu'à la fin. Puis, je me suis penchée sur la dimension émotionnelle tant au sein des théories de la motivation, que des théories sur le processus de création, car la motivation et la création sont intimement liées aux émotions.

Dans un premier temps, je ferai un bilan de mes lectures et de mes découvertes en ce qui a trait aux diverses approches de la motivation: les approches biologiques, psychodynamiques, comportementales, humanistes et sociocognitives. Je délimiterai chacune de ces approches de la motivation, telles que proposées par Vallerand et Thill (1993). Mon statut d'enseignante en arts plastiques m'a amenée à sélectionner certains auteurs qui se sont attardés à la motivation en contexte scolaire, ainsi qu'à l'aspect émotionnel de la motivation. Je me suis intéressée plus spécifiquement à l'approche sociocognitive de la motivation, puisqu'elle établit des liens entre la motivation et les émotions.

Dans un deuxième temps, je présenterai des concepts et théories sur le processus de création d'après les auteurs suivant: Wallas (1926), Valéry (1957-1961), Anzieu (1981), Gosselin et *al.* (1998) et Rogers (1961).

Finalement, je tenterai de mettre en relief l'importance de l'aspect émotionnel à travers les théories motivationnelles et les théories sur le processus créateur, afin de faire ressortir les différents aspects à prendre en considération lorsque vient le temps de motiver et d'engager nos élèves dans leur travail de création.

## **1. Théories de la motivation**

Avant de se lancer dans une recherche où la motivation joue un rôle important, il faut savoir que cette question est vaste et complexe. Elle comporte de nombreuses facettes. L'enseignant qui cherche à intéresser ses élèves doit comprendre et accepter qu'il n'est pas le seul responsable de leur motivation et que de multiples facteurs externes entrent en jeu. Le milieu familial, le contexte social, la culture et les valeurs de l'élève ainsi que la perception que ce dernier a de ses compétences peuvent agir sur sa motivation. La motivation est un domaine à propos duquel il y a beaucoup d'écrits. Dans le cadre de cette recherche, je m'intéresserai plus particulièrement aux auteurs et théoriciens qui se sont penchés sur la motivation en contexte scolaire. Parmi les composantes de la motivation qui m'intéressent, il y a la perception de l'élève, ses valeurs, ainsi que ses émotions.

D'abord, il importe de clarifier ce que j'entends par motivation. Dans un ouvrage intitulé *La motivation en contexte scolaire*, Rolland Viau (1994, p. 7) propose une définition de la motivation qui s'inspire de l'approche sociocognitive dont je parlerai plus tard. Il décrit la motivation en contexte scolaire comme un « état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». De plus, l'auteur nous met en garde de ne pas confondre la motivation avec l'intérêt ou la

passion, car l'élève peut participer à une activité et être motivé par l'atteinte d'un but - par exemple réussir le cours - même s'il n'est pas intéressé par l'activité elle-même.

Avant d'entrer plus à fond dans les théories qui ont retenu mon attention, il importe que je trace les grandes lignes des principales théories de la motivation qui ont influencé les chercheurs dans l'élaboration de leurs approches depuis de nombreuses années. Mes recherches m'ont amenée à me référer à un ouvrage de Vallerand et Thill (1993) intitulé *Introduction à la psychologie de la motivation*. Ce livre expose les notions de base de la motivation, dont les fondements psychologiques ainsi que les diverses approches (humaniste, behavioriste, sociocognitive, biologique et psychodynamique). Il est important de comprendre en quoi consistent ces diverses approches afin de connaître les différents courants de pensée qui touchent le domaine de la motivation. Parmi les premières approches abordées par Vallerand et Thill (1993), il y a les approches biologiques. Celles-ci sont présentées sous deux aspects: éthologique et physiologique.

L'éthologie est une discipline scientifique qui s'est d'abord intéressée à l'étude du comportement des espèces animales, afin de mieux comprendre le comportement humain. Cette approche propose le concept de conduites instinctives qui relient la motivation et les comportements à des facteurs biologiques. L'aspect physiologique va encore plus loin en reliant les comportements et la motivation à des raisons de survie et d'équilibre interne. Cette approche soutient que toute réaction physiologique d'instabilité, telle que la soif, la faim, la fatigue, serait à l'origine des divers comportements d'un individu. Ces divers aspects de l'approche biologique me sont apparus moins centraux pour ma recherche parce qu'ils abordent la motivation sous un angle naturaliste.

Les approches comportementales de la motivation ont, elles aussi, privilégié l'étude du comportement animal. Vallerand et Thill (1993) les classent dans leur ouvrage sous deux catégories: le conditionnement et les motivations incitatives. Le conditionnement est caractérisé par des comportements motivés par l'obtention d'une récompense ou l'évitement d'une punition. Les motivations incitatives, quant à elles, influencent les comportements grâce à des stimuli externes perçus comme pouvant assouvir un besoin. Ces approches comportementales, dites aussi behavioristes, conçoivent en fait la motivation comme étant extrinsèque, c'est-à-dire externe à l'individu. Les comportements de celui-ci seraient alors motivés uniquement par l'obtention d'une récompense. Personnellement, je crois plutôt que l'individu a un grand rôle à jouer dans sa propre motivation et que celle-ci n'est pas seulement engendrée par des facteurs externes.

Quant à l'approche psychodynamique, elle fait beaucoup référence à la psychanalyse. Cette approche explique la motivation comme étant relié à un désir inconscient qui serait exprimé ou refoulé par l'individu. Elle propose l'idée que des pulsions provenant de l'inconscient poussent l'individu à agir dans le but de répondre à ses désirs. La pulsion est alors à l'origine de tous les comportements de l'individu. Par conséquent, cette approche semble accorder à la motivation une provenance plutôt interne à l'individu. Puisque je m'intéresse aussi aux facteurs externes qui pourraient agir sur les comportements et la motivation de l'élève, cette approche m'a semblée incomplète pour mon projet de recherche.

L'approche humaniste conçoit elle aussi la motivation de façon interne, c'est-à-dire qu'elle affirme que l'individu détiendrait en lui la capacité de se motiver. L'humain serait régi par un certain besoin de s'« auto-actualiser » (Maslow, selon Vallerand et Thill, 1993, p. 240-246), un besoin de réalisation de soi qui le porte à développer son plein potentiel. Maslow a élaboré une hiérarchie

des besoins, organisée de façon à ce que le comportement de l'individu réponde d'abord à certains d'entre-eux, les besoins primaires, tels que la sécurité, l'amour, la faim et la soif, avant de répondre à des besoins supérieurs, tels que l'autodétermination et la réalisation de soi. Pour que l'individu soit motivé à combler ses besoins supérieurs, il faudrait d'abord que ses besoins physiologiques et psychologiques primaires soient satisfaits. Je me suis intéressée à l'approche humaniste car je crois que certains individus, surtout les adolescents, ont du mal à trouver un sens à ce qu'ils font, à s'auto-motiver et à trouver en eux-mêmes la force et la motivation d'aller jusqu'au bout de quelque chose, et ce, même si leurs besoins primaires sont comblés.

Je me suis plus particulièrement intéressée aux approches sociocognitives puisqu'elles prennent en considération à la fois les facteurs motivationnels internes et externes à l'individu. Vallerand et Thill (1993) ont élaborés les théories de l'expectation et de la valeur, selon lesquelles les comportements sont déterminés par l'atteinte d'un but ainsi que par la valeur que l'individu accorde à l'activité. Au cœur des approches sociocognitives, la motivation est vue comme étant dynamique et influencée par plusieurs facteurs, notamment par l'environnement ainsi que par les perceptions que l'élève a de lui-même, de ses capacités ainsi que la valeur qu'il accorde à ce qu'il fait.

Rolland Viau (1994), auteur québécois incontournable dans le domaine de la motivation en contexte scolaire, a écrit un livre intitulé *La motivation en contexte scolaire*, dont le contenu se situe principalement dans le mouvement sociocognitif. Il s'inspire des études de Weiner (1974, 1985) sur l'« attribution » ainsi que de celles de Pintrich et Garcia (1991) sur l'« atteinte des objectifs », qui se rapportent notamment aux perceptions et aux capacités de l'élève.

Weiner (1974, 1985), auteur et professeur américain s'intéressant à la psychologie de la motivation, a élaboré la théorie de l'« attribution »<sup>2</sup>. Celle-ci est caractérisée par l'interprétation positive ou négative qu'une personne fait à la suite d'un événement. Weiner appelle ce phénomène la « dynamique motivationnelle ». Ce processus d'attribution implique les compétences de l'élève, l'effort, les savoirs, les stratégies, la chance, les circonstances, etc. Par exemple, l'élève qui échoue à un examen parce qu'il était malade n'attribuera pas ses mauvais résultats aux mêmes facteurs que celui qui échoue par manque d'effort et d'étude. L'attribution est influencée par des facteurs internes ou externes, stables ou instables, contrôlables ou incontrôlables. Ainsi, l'élève qui attribue son échec à l'incompétence de l'enseignant fait face à un facteur externe, incontrôlable et stable. En refusant d'endosser sa responsabilité, l'élève protège son intégrité et la perception que les autres ont de lui. Il s'agit en quelque sorte d'un mécanisme de défense. Cette théorie est donc directement liée à la réaction émotionnelle ressentie par l'élève dans une situation, qu'elle soit positive ou négative.

Pintrich et Garcia (1991), deux autres auteurs et chercheurs américains s'intéressant à la motivation, ont élaboré la théorie de l'« atteinte des objectifs »<sup>3</sup>. Celle-ci implique que le comportement d'un élève est déterminé par son désir d'atteindre un but de performance. L'élève qui aura pour objectif de réussir par souci de performance le fera dans le but d'obtenir une récompense, la reconnaissance des autres ou afin de pouvoir accéder à un niveau académique supérieur, plutôt que par réel intérêt pour la matière. L'élève ne serait donc pas réellement engagé dans son travail.

---

<sup>2</sup> *Attribution theory.*

<sup>3</sup> *Achievement goal theory.*

Une autre des lectures déterminantes dans ma recherche a été celle d'un article intitulé *Understanding Student Motivation*, de l'auteur canadien Timothy L. Seifert (2004). Dans son article, Seifert fait un rapprochement entre quatre grandes théories de la motivation s'inscrivant dans l'approche sociocognitive, afin de mettre en relief un aspect commun à chacune des théories, c'est-à-dire les émotions de l'élève. Il nous présente non seulement la théorie de l'« attribution » de Weiner et celle de l'« atteinte des objectifs » de Pintrich et Garcia, que nous venons de décrire, mais aussi celle de l'« auto-efficacité » de Bandura et celle de l'« estime » et de la « perception de soi » de Covington.

La théorie de l'« auto-efficacité »<sup>4</sup>, de Bandura (1977, 1993), est déterminée par la confiance en soi, le sentiment de capacité d'une personne, la perception qu'elle a d'elle-même face à un travail à faire ou une épreuve à surmonter. Ces caractéristiques individuelles de l'individu auraient une influence sur sa motivation ainsi que son comportement. En effet, si la personne ressent un sentiment d'incapacité et qu'elle a une mauvaise opinion d'elle-même, elle aura tendance à manquer de motivation.

La théorie de l'« estime » et de la « perception de soi »<sup>5</sup>, de Covington (1984), tente d'expliquer ce qui motive l'élève à adopter certains comportements afin de protéger cette estime ou perception qu'il a de lui-même. Selon Covington, le sentiment d'estime de soi est fondamental et essentiel au développement de chaque être humain. Plusieurs comportements, déviants ou non, sont reliés à l'estime de soi, tels que la performance, l'évitement ou la fuite devant l'échec. Devant une tâche où l'élève doit performer, s'il se sent incapable de la surmonter il peut arriver qu'il refuse de faire l'effort, surtout s'il est incertain de ses capacités. Il choisira comme solution d'éviter d'affronter la tâche. Son échec

---

<sup>4</sup> *Self-efficacy theory.*

<sup>5</sup> *Self-worth theory.*



pourra être justifié par son manque d'efforts ou son refus de travailler, ainsi il cachera son incompetence. Son estime de lui ne sera donc pas directement mise en jeu.

## **2. Théories sur le processus de création**

Le processus de création est un domaine complexe et difficile à saisir puisqu'il diffère d'un individu à l'autre. Certes, quelques auteurs et chercheurs se sont penchés sur ce phénomène, mais la littérature à ce sujet demeure restreinte. Pour mieux saisir le processus de création, je me suis d'abord penchée sur ma propre démarche de création. J'ai ainsi pu mettre en relief les aspects qui me semblaient les plus importants et les plus signifiants pour ma recherche.

Je m'attarderai ici sur les aspects marquant le début du processus de création, puisque c'est à ce moment que les premiers mouvements de la dynamique de création apparaissent. Je parlerai entre autres des conditions propices à la création et à l'inspiration. Lorsque je parle du début du processus créateur j'entends l'expérience précédant la réalisation proprement dite. Je me suis particulièrement intéressée à cette phase puisqu'il s'agit pour moi de l'étape la plus importante du processus de création, celle qui met le créateur en mouvement. Elle l'engage dans un processus qui le motivera et lui donnera l'élan nécessaire à la réalisation d'un projet. Or on sait à quel point il est difficile d'engager les élèves dans une telle aventure, surtout à l'adolescence.

Dans cette section, je ferai d'abord un survol des divers concepts sur le processus de création d'après des auteurs tels que Wallas (1926), Valéry (1957-1961), Anzieu (1981), Gosselin et *al.* (1998) et Rogers (1961). Je tenterai de faire ressortir les aspects émotionnels marquant le début du processus de création.

Graham Wallas (1926), s'est intéressé surtout aux comportements humains. En ce qui a trait au processus de création, il s'est intéressé plus particulièrement aux étapes mentales qui ont lieu au cours de la création. Il nomme « préparation », « incubation », « illumination » et « vérification » les phénomènes inconscients et conscients qui interviennent et se succèdent au cours de la création. Pour Wallas, ces étapes décriraient l'ensemble du processus, mais une lecture personnelle de celles-ci m'amènera à les scruter spécifiquement en regard de la première phase du processus de création, soit celle qui est concernée par la venue d'idées qui mobilisent l'individu vers l'action. Je distingue deux formes d'illumination. L'illumination qui a lieu au début du processus et qui donne l'idée de départ qui permet de se mobiliser à l'action. Puis une autre qui pourrait survenir plus tard dans le processus et qui permettrait de résoudre un problème, qui permettrait de comprendre comment terminer l'œuvre. En fait, les illuminations ou les déclics peuvent se produire à différents moments. Par ailleurs, je m'attarderai ici à l'illumination de départ, puisque je m'intéresse à ce qui donne le premier élan à l'élève et l'engage dans le projet.

Wallas (1926, p. 79-96)<sup>6</sup> explique l'expérience inspiratrice notamment par le « flot de faits psychologiques enchevêtrés qui s'influencent les uns les autres ». L'« éclair » ou le « déclic » final serait le résultat d'une suite d'« associations fructueuses qui peuvent avoir duré un certain temps et qui ont probablement été précédées par une série de tentatives infructueuses ». Par ailleurs, pour que l'illumination se produise, l'esprit doit être libre de tout « travail mental conscient » sur un projet spécifique, ce que Wallas (1926) a surnommé la « période d'abstention ». De plus, bien que Wallas soit d'avis que la création est à portée de tous, il n'écartera pas le fait qu'une certaine « prédisposition à l'oisiveté »

---

<sup>6</sup> Traduction libre du texte original en anglais, *The Art of Thought* (Wallas, 1926).

et une « tendance irrésistible à une rêverie intense » soient favorables au foisonnement des idées et à la créativité.

Ce que Wallas (1926) appelle l'« étape de la préparation » englobe en fait tout le « processus de l'éducation intellectuelle ». Wallas mentionne que l'enfant ou la personne plus instruite pourra alors plus facilement « ouvrir son esprit » ou « fermer son esprit ». En plus d'une éducation intellectuelle, nous pouvons ajouter qu'une éducation culturelle, par la pratique et l'exercice de la création, permettra de faire naître une tendance à créer, à inventer, à explorer ainsi qu'à développer graduellement une plus grande facilité à trouver des solutions personnelles lors de ses réalisations.

Paul Valéry<sup>7</sup>, écrivain et poète français de la même époque, est notamment connu pour ses multiples carnets dans lesquels il rédigeait ses pensées et ses réflexions sur divers sujets, et notamment sur la création. Valéry (1957-1961, *Cahiers*, t. IX, p. 455) résume le processus de création grâce à sa « formule de l'art », qu'il a schématisée en trois étapes.

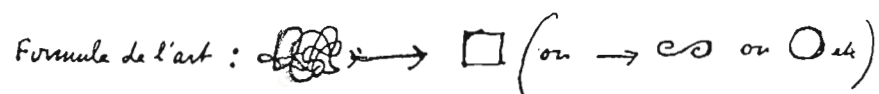


Figure 2.1 Le schéma de la formule de l'art de Paul Valéry (1957-1961, *Cahiers*, t. IX, p. 455).

La première phase du processus est symbolisée par un gribouillis représentant une sorte de « nébuleuse », qui renvoie en fait à l'« expérience précédant la création ». Pour l'auteur, l'apparition des idées provoque comme un « état chantant ». La seconde étape, représentée par une flèche, illustre la gestation de l'œuvre en cours de réalisation. La troisième étape est celle de l'œuvre achevée, représentée par une forme géométrique.

<sup>7</sup> C'est à partir des écrits de Gingras-Audet (1979) que je me suis familiarisée avec la conception valéryenne en ce qui a trait à la création.

Pour les besoins de ma recherche, je me suis intéressée plus particulièrement à la première étape, qui représente en fait tout ce qui se passe chez le créateur avant qu'il se mette réellement en action, mais aussi à tout ce qui a trait à la motivation, à l'émotion, ainsi qu'à l'engagement d'un individu dans le processus de la création, un engagement qui le pousse à aller jusqu'au bout du processus. Chez Valéry, le désir de créer s'explique par le besoin naturel de l'individu de se construire, de se développer, de s'éduquer, d'évoluer. Pour lui ce n'est pas l'œuvre produite qui importe le plus, mais bien le développement de l'individu à travers le processus de création de son œuvre.

Didier Anzieu (1981), célèbre psychanalyste français, a quant à lui découpé le travail créateur en cinq phases: 1) « saisissement créateur », 2) « prendre conscience de représentants psychiques inconscients », 3) « instituer un code organisateur », 4) « composer l'œuvre » et 5) « produire l'œuvre au dehors ». Ce que j'appelle le début du processus de création semble être lié chez Anzieu aux étapes de « saisissement » et de « prise de conscience de représentants psychiques inconscients ». En effet, ces deux premières étapes du travail créateur portent sur les facteurs internes propices au surgissement des idées. Elles font référence aux éléments conscients et inconscients qui interviennent lors de la venue des idées. C'est à ce moment que la mise en relation des idées se fait et qu'il y a prise de conscience. La troisième phase d'Anzieu correspond plutôt à une étape charnière entre le début de la démarche de création et la réalisation proprement dite. C'est une phase où l'individu, sans passer directement à l'action, fait des essais. Il teste la matière, ce qui lui permet de trouver des idées et de les développer.

La « dynamique de création » telle que nommée et définie par Pierre Gosselin et *al.* (1998) est conçue comme un processus en trois phases: « ouverture », « action productive » et « séparation »; correspondant respectivement au début, au développement et à la fin de cycles de création. Ces

trois phases sont dynamisées chacune par trois mouvements récurrents: « inspiration », « élaboration », « distanciation ». Je m'intéresserai plus particulièrement à la première phase, celle de l'« ouverture », qui est perçue comme un « temps initial d'accueil de l'idée ». Un temps où le créateur est dans un état de réceptivité qui lui permet d'« accueillir l'émotion créatrice et d'entrer ainsi dans un processus créateur » (p. 650). Gosselin et *al.* expliquent qu'un « événement du monde extérieur », comme par exemple une visite au musée ou une rencontre avec des pairs, peut interpellier l'« espace intérieur » du créateur et le stimuler. Cet événement éveille alors chez la personne « des choses endormies ou cachées »; « des contenus ou des aspects inconscients émergent alors dans sa conscience et interagissent avec d'autres éléments préconscients ou déjà conscients » (p. 650).

Un autre auteur, le psychologue humaniste Carl Rogers (1961), s'est quant à lui surtout intéressé aux « conditions internes et externes » de la créativité, plutôt qu'au processus complet de la création. Rogers a aussi élaboré le concept à la base de la psychologie humaniste, celui de la « tendance à l'actualisation ». Cette tendance aurait pour effet de pousser l'individu à créer. Le concept propose l'idée que chaque être humain aurait en lui un besoin inné de s'accomplir et de développer son plein potentiel.

J'aborderai cet auteur, puisque les conditions qu'il propose semblent être propices à l'apparition de la première phase du processus créateur. Rogers mentionne notamment trois « conditions internes » et deux « conditions externes » favorisant l'éclosion de la créativité. Les conditions internes sont l'« ouverture à l'expérience », la capacité de s'auto-évaluer et l'« habileté à jouer avec les éléments et les concepts ». Les deux conditions externes sont « la sécurité » et « la liberté psychologiques » (p. 250, 251).

Tout d'abord, pour ce qui est de la première condition interne de la créativité, il faut comprendre qu'une attitude d'ouverture signifie qu'il faut avoir une certaine ouverture d'esprit, c'est-à-dire qu'il faut mettre de côté toute attitude de méfiance afin de pouvoir accueillir l'émotion créatrice qui nous poussera à l'action. L'« ouverture à l'expérience » fait référence à trois sortes d'ouverture: une ouverture à l'intériorité, une ouverture au monde extérieur, ainsi qu'une « ouverture à toutes les dimensions de l'expérience ». L'ouverture à l'intériorité implique une certaine confiance en soi. L'ouverture au monde extérieur demande de poser un regard réaliste sur le monde qui nous entoure en prenant garde d'éviter les stéréotypes ou les préjugés. Finalement, l'« ouverture à toutes les dimensions de l'expérience », fait appel à la capacité de « recevoir beaucoup d'informations contradictoires sans se fermer à l'expérience » (Roger, 1961, p. 250).

Pour ce qui est de la capacité à s'auto-évaluer, ce que Rogers (1961) appelle le « centre interne d'évaluation », cela implique que le créateur est capable d'évaluer ses réalisations et de trouver en lui-même la source de sa gratification et de sa motivation. Le créateur est capable d'évaluer la valeur de ses réalisations, en fonction de ses propres intentions de départ.

Enfin, l'« habileté à jouer avec les éléments et les concepts » laisse entendre qu'il s'agit d'une sorte d'intuitivité, d'une capacité d'agencer et de composer avec la matière et les idées. Pour Rogers (1961), cela s'exprime dans l'aptitude « à faire d'impossibles juxtapositions, à formuler d'invraisemblables hypothèses, à rendre problématique le donné, à exprimer le ridicule, à traduire d'une forme en une autre, à transformer en d'improbables équivalences » (p. 251).

En ce qui a trait aux deux conditions externes de la créativité: « la sécurité et la liberté psychologique ». Rogers (1961) nous dit que pour se sentir en « sécurité », il faut d'abord se sentir accepté et reconnu pour sa valeur

personnelle. L'individu doit percevoir l'empathie des autres et doit sentir qu'on tente de comprendre son point de vue, sa façon de voir et de comprendre les choses. De plus, selon Rogers, les conditions idéales à la créativité seraient exemptes d'évaluations ou de jugements de la part des pairs.

Puis, pour bénéficier d'une certaine « liberté psychologique », il ne s'agit pas uniquement de se sentir libre de créer ce que l'on a envie de créer sans être jugé. Il s'agit aussi de bénéficier d'une liberté d'expression, d'une liberté de penser, d'une liberté d'être soi-même, sans restrictions. En fait, la pression provoquée par un sentiment d'insécurité, par un manque de liberté ou par la crainte d'être rejeté, peut constituer un obstacle à la création.

### **3. La dimension émotionnelle**

Pour mieux comprendre ce qui pousse un individu ou non à adopter des comportements perturbateurs, je m'en suis remis aux théories de la motivation relatives à l'aspect affectif de l'individu, et plus particulièrement aux théories sociocognitives de la motivation, puisqu'elles s'intéressent notamment à la question de l'affect. De plus, dans la section précédente, j'ai tenté de cerner ce qui déclenche le processus de création et ce qui pousse le créateur à s'engager dans celui-ci. Je me suis plus particulièrement attardée aux concepts et théories relatives au début du processus de création, puisque c'est à cette étape qu'il importe d'établir les conditions propices à la création et que l'on voit apparaître les premiers éléments d'engagement dans une dynamique de création.

Dans la présente section, j'aborderai à nouveau ces théories en m'intéressant plus particulièrement à la dimension émotionnelle au sein de celles-ci. Il m'a semblé que l'affectivité est au centre de la question de la motivation et

de la mobilisation de l'individu. Dans ma pratique, cet aspect me semble plus près des problèmes que je vis en classe. Ainsi je vais d'abord regarder la dimension émotionnelle au sein des théories de la motivation, afin de mieux comprendre le rôle des émotions dans la motivation de l'individu. Puis, je m'intéresserai à la dimension émotionnelle au sein des théories relatives au processus de création, afin de mieux cerner les conditions propices à la création et à l'engagement d'un individu dans le processus créateur.

### **3.1. La dimension émotionnelle au sein des théories motivationnelles**

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à la relation entre la motivation et les émotions. Pour certains, les émotions sont une source de motivation. Les émotions font partie de la dynamique motivationnelle, elles sont en fait une conséquence de la manière selon laquelle une personne perçoit ce qui lui arrive. En contexte scolaire, l'élève est amené à vivre de multiples émotions provoquées par les différents événements qu'impose le milieu social d'une école. Par exemple, les évaluations, les examens, les commentaires de l'enseignant, le jugement des autres élèves sont des événements qui peuvent provoquer des émotions soit « appétitives », soit « aversives »<sup>8</sup> (Kirouac, 1993, p. 44) chez l'élève. Ces émotions viendront altérer les perceptions de l'élève, de façon positive ou négative, et causer des réactions à l'origine des comportements perturbateurs. De plus, il ne faut pas oublier qu'à ces émotions qui surviennent dans la classe, s'ajoute des émotions qui proviennent de l'extérieur de la classe. C'est-à-dire les émotions que les élèves connaissent à l'extérieur, dans leur vie personnelle et qui viennent interférer elles aussi dans le monde de la classe. C'est

---

<sup>8</sup> Ici, le mot « appétitive » est employé pour définir une émotion qui motive, qui a pour effet d'attirer, d'appéter. Puis, le mot « aversive » est employé pour définir une émotion qui provoque une répulsion



une chose qu'il est important de prendre en considération, lorsque l'on sait que la plupart des élèves des classes de cheminement particulier, connaissent souvent des difficultés familiales et sociales.

Les enseignants sont souvent confrontés par les élèves perturbateurs qui bâclent leur travail, refusent de travailler et parfois même dérangent les autres et le professeur en faisant tout pour se faire remarquer. En arts plastiques, cela peut aussi se traduire par un manque d'implication dans la réalisation des projets. En fait, plusieurs comportements perturbateurs révèlent un manque de motivation.

Les différentes théories de la motivation présentées par Seifert (2004)<sup>9</sup> sont directement en lien avec les sentiments de l'élève, sentiments qui provoquent chez lui des réactions qui, lorsque négatives, mènent à des comportements perturbateurs. Dans l'ensemble, l'auteur trace cinq grands profils comportementaux liés aux émotions de l'élève. Ces profils comportementaux sont inspirés des théories de l'« attribution » de Weiner (1974, 1985), de « l'atteinte des objectifs » de Pintrich et Garcia (1991), de « l'auto-efficacité » de Bandura (1977, 1993) et de l'« estime » et de la « perception de soi » de Covington (1984).

Le premier profil comportemental est celui de l'élève qui est orienté vers le succès<sup>10</sup>. Celui-ci est conscient de ses capacités, il est déterminé et vise la performance. Il est motivé par la réussite, sans toutefois être intéressé par la matière ou l'activité. Il n'y a donc pas de réel engagement cognitif et affectif de la part de cet élève. Puisque l'élève n'est pas réellement engagé dans l'activité de manière personnelle, cela risque de mener à un second type de profil

---

<sup>9</sup> Voir les théories de la motivation p. 12-18.

<sup>10</sup> *Mastery pattern.*

comportemental caractérisé par l'« évitement du travail »<sup>11</sup>; il est logique de voir apparaître un tel évitement puisque l'élève n'est pas intéressé par l'activité, qu'il n'y voit aucun sens, aucune signification, aucune utilité. Par conséquent, il ne s'engage pas dans son travail et a tendance à ne faire que le minimum nécessaire pour obtenir une note de passage.

Le troisième profil comportemental de l'élève est caractérisé par la « fuite de l'échec »<sup>12</sup>. Ce type d'élève a une perception négative de lui-même, il utilise des stratégies pour garder sa dignité, son estime de soi et sa valeur aux yeux des autres. Il aura donc tendance à attribuer ses échecs à des causes externes, telles que l'incapacité de l'enseignant ou son refus de travailler, plutôt que de faire face à ses difficultés. Ainsi, son estime de lui n'est pas directement fragilisée.

Le quatrième profil comportemental est caractérisé par le « pessimisme »<sup>13</sup>. L'élève refuse l'effort et le travail se croyant incapable de l'accomplir. Pour lui, l'échec est imminent, il ne croit pas en ses capacités de réussir. Il refuse donc de faire le travail ou l'évite de toutes les manières possibles, car il se sent incapable de réaliser la tâche.

Le dernier profil comportemental est celui du « passif-agressif »<sup>14</sup>. L'élève refuse de travailler ou fait un minimum de travail dans le but de se venger et d'exercer un certain contrôle sur le professeur. Ce comportement est directement lié au sentiment qu'éprouve l'élève par rapport à l'enseignant ou à une figure d'autorité. Cette réaction peut être la conséquence d'expériences antérieures qui se sont avérées négatives pour le jeune. Mais elle peut aussi avoir été provoquée

---

<sup>11</sup> *Work avoidance.*

<sup>12</sup> *Failure avoidance.*

<sup>13</sup> *Learned helplessness.*

<sup>14</sup> *Passive-aggressive or hostile work avoidant.*

par un événement plus récent, tel qu'un échec, une déception ou un commentaire négatif de la part de l'enseignant.

Dans la conclusion de son livre, Rolland Viau (1994) affirme que: « L'école n'est pas un lieu où l'élève peut s'évader dans l'imaginaire, comme il le fait si souvent de nos jours par l'entremise des mass media » (p. 184-185). Je crois au contraire que l'école devrait pouvoir rejoindre les intérêts des jeunes tout en les éduquant. L'art permet de s'évader et c'est ce qui est essentiel au développement émotionnel et intellectuel de l'individu, surtout dans notre société de communication et d'information, où les images et les sons sont omniprésents. En fait, la classe d'art offre une possibilité différente. Le domaine des arts, domaine de l'imaginaire, est un lieu propice à l'évasion. C'est un lieu où l'élève apprend à mieux connaître et à comprendre la réalité du monde qui l'entoure; et c'est à travers l'art qu'il lui est permis d'exprimer ses aversions et son agressivité de façon symbolique. L'art permet à l'élève de rendre visible ce qu'il est incapable d'exprimer ou ce qui lui est interdit d'exprimer verbalement et socialement. La violence, les tabous sont mal perçus et prohibés par la société, ce qui pousse l'élève à refouler des sentiments socialement interdits. En s'exprimant symboliquement dans une réalisation, l'élève peut ainsi évacuer ce qu'il ressent, ce qui est inadmissible socialement.

À l'appui de ce que j'avance ci-dessus, je me réfère à Beaudouin (2000) qui affirme que « pour des raisons profondes, il existe un besoin d'expression chez l'humain qui est incontournable » (p. 144). L'élève perturbateur tente souvent de s'exprimer à travers ses comportements turbulents. L'enseignant peut tenter de lui donner les moyens de s'exprimer différemment. Les arts visuels sont une façon efficace pour l'élève de se découvrir, de se reconnaître à travers des objets ou des images culturelles, ainsi que de définir son identité, si fragile et changeante à

l'adolescence. Il s'agit aussi pour l'adolescent d'une voie efficace pour exprimer son agressivité ou sa rébellion si caractéristique à cette étape de la vie.

### **3.2. La dimension émotionnelle au sein des théories relatives au processus de création**

Afin de cerner ce qui pourrait motiver les élèves à s'engager et à persévérer dans un projet d'arts plastiques en classe, j'ai exploré diverses facettes du processus de création. De façon intuitive, j'ai d'abord tenté de trouver quelques pistes du côté de ma pratique d'enseignement. Je me suis remémoré des expériences pédagogiques antérieures qui m'avaient semblé réussies, afin d'en cerner les composantes. Puis, de la même manière, j'ai examiné ma propre démarche de création. Dans cette section, je tente de faire la lumière sur mes observations en m'appuyant sur certaines conceptions et théories relatives au processus de création qui me sont apparues significatives.

Mes premières investigations m'ont amenée à m'intéresser plus particulièrement au début du processus de création, que Gosselin et *al.* (1998) appellent l'« ouverture ». Celle-ci est pour moi l'étape la plus importante dans ma propre démarche de création, car elle met le créateur en mouvement. Si on y met tous les éléments nécessaires, elle engagera l'individu dans son travail et lui donnera la motivation et l'élan nécessaires à sa réalisation.

En cherchant des pistes du côté de ma pratique d'enseignement, j'ai tenté de me remémorer les projets qui avaient bien fonctionné auprès de mes élèves. Les projets qui avaient semblé motivants pour la majorité des élèves et qui s'étaient relativement bien déroulés. J'ai d'abord constaté que le moment crucial pour motiver et accrocher les élèves est celui de la mise en situation. Lorsque je réussis à capter leur attention à cette étape, ils participent beaucoup plus aisément au projet

et je n'ai presque plus besoin d'intervenir pour les motiver. J'ai remarqué aussi qu'il y a un point commun entre les divers projets qui m'ont semblé fonctionner. Lors de la proposition de chacun de ces projets, je m'étais davantage engagée émotionnellement, en racontant des anecdotes personnelles en lien avec la proposition de projet.

Par exemple, dans le cadre d'un projet en bas relief devant représenter la façade d'un bâtiment important, j'ai raconté à mes élèves mon départ de la maison familiale. Je voulais les amener à saisir ce que j'entendais par bâtiment important et j'espérais les amener à penser à un lieu signifiant pour eux, qu'ils aimeraient représenter. J'ai constaté que le fait de partager cette histoire personnelle avec eux les avait touchés. De la même manière, dans le cadre d'un autre projet, j'ai présenté à mes élèves ma collection personnelle de pièces de monnaie de divers pays. Je leur ai parlé de mon enfance et de la façon dont je m'étais procuré ces pièces. Cela a provoqué une discussion, je sentais les élèves vraiment intéressés. Certains élèves m'ont alors montré des pièces provenant de leur pays d'origine. À travers ces deux expériences réussies, j'ai constaté l'importance de la mise en situation d'un projet et j'ai compris qu'il y avait là des éléments déterminants pour ma recherche.

Tout d'abord, cela m'a permis de réaffirmer l'importance de la phase initiale du processus de création qui, en contexte scolaire, fait référence à la mise en situation. La phase initiale de la création met le créateur en mouvement et lui permet d'entrer dans le processus créateur. Les idées qui surgissent lors de cette première phase « donnent au créateur des tentations de projet » qui l'inciteront « à passer à l'action » (Gosselin et *al.*, 1998, p. 650). C'est à cette étape qu'il importe de capter l'attention et de rejoindre l'élève dans ses intérêts.

Puis, j'ai remarqué que mon propre engagement personnel et émotif lors de la proposition de projet avait eu une influence sur l'engagement même des élèves. Le fait d'intégrer des anecdotes personnelles, le fait de parler de mes propres expériences, ou encore le fait de partager mes intérêts avec eux, semble rendre le projet plus accessible, plus humain et sensible. En fait, les élèves ont beaucoup plus de chance de se reconnaître et de faire des liens avec leur propre vécu et leurs expériences personnelles s'ils peuvent les comparer et faire un parallèle avec celles d'autrui.

En poursuivant mes recherches, j'ai cherché à comprendre le processus créateur dans son ensemble. J'ai analysé mon propre processus de création à la lumière des théories et concepts sur le sujet. Là encore, je me suis intéressé plus particulièrement à la phase initiale du processus de création, qui incite l'individu à passer à l'action. J'ai recensé certains éléments qui semblent jouer un rôle dans la motivation et l'engagement d'un individu dès le début du processus de création, tels que les conditions internes et externes de la créativité, l'inspiration, l'illumination et les fonctions de l'art.

Nous avons vu à travers les différentes théories et conceptions sur le processus créateur que bon nombre d'auteurs sont d'avis que la création est à portée de tous. C'est-à-dire que l'expérience de la création n'est pas réservée à une élite ou aux artistes de grand renom. C'est une expérience humaine qui est accessible à tout le monde, ainsi qu'aux élèves. De plus les théories motivationnelles et les théories sur le processus de création se rejoignent dans le fait qu'il existe chez l'être humain « une tendance à l'actualisation » (Rogers, 1961), un profond besoin de « réalisation de soi » (Maslow, 1972), de « construction » et « d'éducation de soi » (Valéry, 1957-1961, *Cahiers*). La création permet d'éprouver le sentiment de se construire en tant qu'être humain. Le « plaisir que procure ce sentiment de dépassement représente un important

facteur de motivation chez plusieurs créateurs » (Gingras-Audet, 1979), il nous est donc possible d'espérer que ce facteur peut être assez important pour mettre en branle le désir et l'énergie de créer chez nos élèves. De plus, rappelons que Beaudouin (2000)<sup>15</sup> affirme que « pour des raisons profondes, il existe un besoin d'expression chez l'humain qui est incontournable ». Cela me porte à croire que la créativité pourrait être ressentie comme une nécessité.

La création permet de se transformer, d'évoluer et de changer de perception. Pour ma part, avec le recul, après la réalisation d'un projet de création, je constate toujours une transformation. La création concrète d'une œuvre me permet parfois de mieux saisir ma propre démarche de création, de comprendre la provenance de certaines préoccupations ou encore de faire des associations avec des événements ou des expériences personnelles. J'ai l'impression que la création peut également constituer une réflexion à partir d'un problème ou d'une sur question posée. Je crois que l'expression par l'œuvre peut constituer une réponse en soi et ainsi contribuer à résoudre divers questionnements, à mettre un baume sur un problème personnel ou encore à retrouver un certain équilibre. En fait, Maslow (1972) décrit ce phénomène comme étant la résolution des « dichotomies » internes d'un individu.

En ce qui a trait aux conditions propices à l'émergence des idées et de la créativité, il faut d'abord parler de la disposition à créer. La plupart des auteurs sont d'avis que la création n'est pas dédiée à quelques êtres privilégiés. Toutefois, ils identifient certaines « conditions internes » (Rogers, 1961) propices à la créativité. Certains auteurs parlent de « prédisposition à l'oisiveté », d'une « tendance irrésistible à une rêverie intense » (Wallas, 1926), ou encore d'une « ouverture » à la venue fortuite d'idées (Maslow, 1972) et d'une aptitude à

---

<sup>15</sup> Voir p. 28.

l'intériorisation. J'ajouterai pour ma part qu'il s'agit d'une prédisposition à percevoir, sentir, entendre et voir tout ce qui se passe, et à en être touché. Cette propension permet, selon les auteurs, une réceptivité plus accrue aux idées inspiratrices. Cela me porte à croire que cette plus grande sensibilité, cette prédisposition, serait un atout pour les élèves, les rendant ainsi plus susceptibles que les autres de trouver des idées.

La littérature mentionne aussi plusieurs facteurs extérieurs pouvant intervenir sur la motivation d'un individu. D'abord, il y a les facteurs plutôt incontrôlables, tels que le milieu familial, le contexte social, la culture et les valeurs de l'élève, ainsi que la perception que ce dernier a de ses compétences. Par ailleurs, les théories motivationnelles évoquent l'importance d'un facteur sur lequel il nous est possible d'intervenir et qui peut avoir une influence sur la motivation de l'élève: la relation maître-élève.

En ce qui a trait particulièrement à la créativité chez Rogers (1961), nous avons vu précédemment (p. 23-24) qu'il fait mention de « deux conditions externes: la sécurité et la liberté psychologiques ». Rappelons que pour se sentir en sécurité, il faut se sentir accepté. Il faut aussi se sentir libre de créer ce que l'on a envie de créer. La pression provoquée par les pairs et par leurs attentes, ainsi que le sentiment d'insécurité ou de censure peuvent alors facilement devenir des obstacles à la création et à la créativité. Ainsi, ce facteur est contrôlable dans la mesure où l'enseignant instaure un climat de confiance dans sa classe.

Par ailleurs, il ne suffit pas d'instaurer un climat de confiance pour que les idées surgissent dans la tête de nos élèves. J'ai remarqué que les élèves manquent parfois d'inspiration. Il est rare de voir les élèves s'« illuminer » et avoir une idée subite qui les transportera jusqu'à la fin du projet. Lorsqu'ils manquent d'inspiration, les élèves peuvent se décourager rapidement. Mais, l'illumination ou



l'idée subite n'apparaît pas sans avoir été provoquée d'une manière ou d'une autre. En effet, elle peut être « l'aboutissement d'une suite d'associations fructueuses » (Wallas, 1926), d'événements et de facteurs extérieurs qui ont déclenché le phénomène d'association d'idées. Des événements, des moments marquants et des images se gravent inconsciemment dans notre mémoire et nous influencent alors même qu'on est à la recherche d'idées. De telles « émergences » (Gosselin et *al.*, 1998) sont incontrôlées; elles semblent tirer parti de l'inconscient, de tout plein de petites choses qui y sont accumulées, des événements, des moments vécus pendant la journée, des lieux, des images, des pensées, des sons, des phrases, des promenades. Les sources d'inspiration sont de nature personnelle et semblent liées aux goûts, aux préférences, à ce qui touche et rejoint l'individu dans son intériorité. Bref, tout ce qui est susceptible de provoquer un intérêt ou une émotion est aussi susceptible de provoquer un déclic. Ces réflexions et connexions peuvent sembler complexes ou aléatoires, mais elles viennent très simplement et instinctivement. Les auteurs s'accordent pour dire que les idées inspiratrices subites viennent rarement lors de moments de travail intense. En fait, les auteurs et les créateurs eux-mêmes, lorsqu'ils parlent de la venue de leurs idées, la décrivent comme survenant lors d'un moment paisible, un « état chantant » (Valéry, 1957-1961) ou un « état de grâce » (Milner, 1957).

Par ailleurs, il faut souligner que ces moments d'« émergences » (Gosselin et *al.*, 1998) ne sont pas libres de toute tension. Ils sont empreints d'une certaine fébrilité, d'un stress positif qui est nécessaire à la créativité. L'apparition des idées permet de libérer cette « tension latente » (Jung, 1963). Il semble, que ce soit la décharge de cette tension interne, provoquées par les multiples accumulations émotionnelles, qui « produit la conscience » (Jung, 1963). En fait, la création nécessite la faculté de se laisser tourmenter par le besoin d'une certaine résolution de la tension interne. Une fois l'idée apparue, la tension est libérée, ce qui permet

au créateur de passer à l'action et d'« endiguer les énergies de l'émotion créatrice » (Gosselin et *al.*, 1998) pour les canaliser vers la réalisation d'un projet.

Le travail de création semble au départ avoir comme fonction de réduire la tension interne. Par ailleurs, il faut souligner que la création tire aussi partie de cette tension. L'adolescence est pour la plupart de nos élèves une période difficile, définie souvent comme un moment de crise, un moment où les jeunes connaissent un certain stress causé par le cadre scolaire, la pression sociale et tous les changements qui l'accompagnent. Nous savons par ailleurs que les « états de crise », selon Anzieu (1981), sont plus propices à l'apparition des idées et à la créativité. Je crois qu'il faut profiter de cet état pour tenter d'amener nos élèves à canaliser toute cette énergie, cette intensité, cette émotivité à des fins positives, telle que la création.

De plus, par l'entremise des images produites, l'art est un certain terrain de rencontre entre le conscient et l'inconscient, permettant ainsi à l'élève de prendre conscience de ses propres sentiments et de ceux des autres. Cela lui permet de mieux connaître le monde qui l'entoure et de faire des liens avec ce qu'il connaît déjà. L'art stimule l'imagination et peut rejoindre les élèves sur le plan affectif. Cela peut servir de point de départ à l'enseignant pour entamer des discussions cruciales et essentielles à la formation des jeunes. En fait, en plus d'avoir une fonction d'évacuation, l'art a aussi une fonction de connaissance de soi, des autres et du monde qui nous entoure, une fonction d'introspection.

Finalement, j'ajouterai que les élèves présentant des difficultés de comportement ou des difficultés émotionnelles peuvent tout autant profiter d'un enseignement artistique et qu'il ne faut pas négliger cette matière au profit d'autres matières dites essentielles. L'auteur Eleonor Ulman (1977) cite dans l'un de ses articles les théories de Freud et de Jung sur la fonction de l'art: la fonction

expressive et la fonction organisationnelle. Ces théories proposent de fournir à ce type d'élèves une structure et un cadre d'enseignement stable, sans toutefois les brimer dans leurs représentations et leur expressivité. Ces propos laissent entendre qu'il serait préférable de ne pas tenter de contrôler les comportements, mais plutôt d'offrir à l'élève une certaine liberté d'expression, que l'auteur appelle « liberté disciplinée ».

## **Conclusion**

Lorsque nous parlons de motivation, il est important de spécifier quels aspects de la motivation nous intéressent, puisque le domaine est si vaste. Dans mon cas, les composantes se sont avérées si multiples qu'il m'a fallu choisir de me concentrer sur certaines théories et approches de la motivation et du processus de création, de manière à demeurer plus proches de mes intérêts de recherche.

Dans cette section, nous avons vu les différentes approches élaborées dans le domaine de la motivation. Les approches biologiques et comportementales relient la motivation et les comportements à des concepts d'instincts engendrés par des facteurs externes. L'approche psychodynamique, quant à elle, s'inspire de la psychanalyse et s'intéresse plutôt aux facteurs internes de l'individu pour expliquer la source de la motivation. Pour ce qui est de l'approche humaniste, elle relie la motivation aux besoins de l'individu. Ces différentes approches s'avérant moins liées à mes intérêts de recherche, je me suis donc intéressée à l'approche sociocognitive qui relie la motivation et les comportements des individus à leurs émotions et à leurs perceptions des événements.

Nous avons pu constater que plusieurs auteurs ayant une approche sociocognitive ont élaboré des théories mettant en valeur l'aspect émotif de

l'individu pour expliquer les comportements liés à sa motivation. Par ailleurs, ces différentes approches nous démontrent aussi que les élèves ne réagissent pas de la même manière et ne sont pas motivés pour les mêmes raisons. Il importe donc de leur donner divers moyens de s'exprimer autrement que par des comportements perturbateurs.

En dirigeant mes recherches du côté des théories relatives au processus de création et en me penchant sur mes propres observations et intuitions, j'ai pu recenser certains aspects jouant un rôle important dans la motivation et l'engagement. En tant qu'enseignante, j'ai été très interpellée par tout ce que disent les auteurs à propos du début du processus de création et ce qui mobilise le créateur à passer à l'action. Cet intérêt pour le début du processus de création est directement lié aux difficultés rencontrées dans mon travail d'enseignante en arts, en ce qui concerne la mobilisation des adolescents et leur engagement dans le travail créateur.

Nous savons que l'une des fonctions fondamentales de l'art est l'expressivité, mais nous avons vu aussi qu'il s'agit d'un moyen de construction de soi, d'actualisation et d'éducation. Il importe donc de tenter de rejoindre les élèves grâce à l'art. Faire des liens avec ce qu'ils connaissent, les intéresser grâce à des thèmes et des techniques qui les interpellent et les rejoindre émotionnellement sont des points de départ à la motivation, à la créativité et à l'implication de l'élève dans ses réalisations. Le recensement de la littérature sur la motivation et le processus créateur m'a permis de constater que la motivation de mes élèves dépend de multiples facteurs. Nous avons vu que certains de ces facteurs sont incontrôlables, mais il existe tout de même des aspects sur lesquels je peux espérer pouvoir intervenir en contexte scolaire; des aspects qui m'ont permis de mieux saisir les cinq principaux paramètres de l'expérience réussie, dont il sera question dans le chapitre suivant.

## **CHAPITRE III**

### **LES PARAMÈTRES DE L'EXPÉRIENCE RÉUSSIE**

#### **Introduction**

Dans ce chapitre, il sera question de cinq paramètres qui se sont avérés être, selon mes analyses, les plus significatifs pour la réussite d'un projet en classe d'arts plastiques au secondaire avec des élèves de cheminement particulier. Ces cinq paramètres sont, à mon avis, des ingrédients essentiels au bon fonctionnement de mon enseignement et à la réussite des projets vécus en classe d'art.

Tout d'abord, il importe que je précise ce que je considérais être une expérience réussie au départ. Je commencerai donc, dans un premier temps, par apporter quelques précisions quant à ce que j'entends par expérience réussie. Je tenterai d'en faire une définition à la lumière des aspects qui m'ont semblé récurrents et caractéristiques de la réussite d'un projet, et qui m'ont amenée à identifier les cinq paramètres.

Ensuite, il sera question des cinq paramètres que j'ai retenus pour parler des composantes de l'expérience réussie. Au premier paramètre, je parlerai d'aspects liés au contexte scolaire qu'il importe de connaître et de prendre en considération lorsqu'on enseigne les arts plastiques dans une école.

Sous le deuxième paramètre, je présenterai des modes d'interactions positifs dans la relation maître-élèves. Une première section traitera des modes relatifs à l'enseignant, puis dans une seconde section il sera question des modes relatifs à l'élève.

Sous le troisième paramètre, je traiterai d'aspects importants dont l'enseignant doit tenir compte lors de la planification de ses propositions de projet afin de favoriser l'engagement et la réussite de ses élèves.

Le quatrième paramètre portera sur les modalités d'inspiration, tant chez l'enseignant que chez l'élève. Finalement, le cinquième paramètre portera sur un thème plus englobant, soit celui de l'engagement de la subjectivité de chacun des partis, c'est-à-dire celui de l'enseignant; puis celui de l'élève.

### **1. Une définition de l'expérience réussie**

Ce que j'entends par expérience réussie est difficile à définir en quelques mots. Je tente à travers cette recherche d'en saisir les principaux paramètres, mais j'essaierai ici d'en faire la description telle qu'elle me vient à l'esprit, le plus simplement et le plus naturellement possible. En fait, je donnerai ici une définition personnelle qui m'a servi au départ à sélectionner les expériences qui me semblaient les plus fécondes et que j'allais par la suite analyser.

Tout d'abord, il me semble impossible de prévoir à l'avance si un projet, que l'on veut vivre avec ses élèves, sera réussi ou non. Certes, on pourra tenter de contrôler certains paramètres afin de favoriser une réussite, mais certains aspects demeureront toujours incontrôlables et imprévisibles, tout comme le sont parfois les élèves avec qui on travaille. J'invite le lecteur à s'imaginer en train de modeler un matériau tout à fait imprévisible, qui ne réagit jamais de la même manière à la pression de ses doigts, et qui tantôt le satisfait, tantôt le décourage ou le met hors de lui-même. C'est un peu comme cela lorsqu'on travaille avec des personnes, notamment avec des élèves de cheminement particulier. Ce qui motive ce type d'élève change fréquemment; ils réagissent au gré de leurs humeurs et l'on sait à

quel point les adolescents sont enclins aux changements de tempérament. Malgré cela, il importe de s'interroger sur les composantes qui favorisent la réussite de l'expérience artistique. Même si l'enseignement est quelque chose d'imprévisible, malgré le fait qu'on ne peut pas toujours tout contrôler, il m'apparaît important d'essayer d'identifier les composantes récurrentes dans des projets qui m'ont semblé bien marcher.

On peut comprendre l'enseignement des arts comme un travail de création; dans cette perspective, les matériaux avec lesquels l'enseignant travaille ne se réduisent pas seulement au programme d'art, au programme scolaire, ni aux seules composantes de la classe et aux matériaux; on peut concevoir les élèves comme un matériau qui participe au travail de création de l'enseignant. On peut également concevoir l'élève comme un matériau à partir duquel l'enseignant conçoit son enseignement, un matériau dont il doit inévitablement tenir compte lorsqu'il planifie et crée son enseignement. Un matériau qui a la particularité notamment de réagir différemment à chaque fois qu'un nouveau projet lui est présenté. En fait ce que j'amène ici comme idée, c'est qu'en créant son enseignement, l'enseignant a à composer avec toute sortes de matériaux et l'élève représente un de ces matériaux. Par ailleurs, l'enseignant génère non seulement des projets pédagogiques intéressants, mais il contribue aussi à l'épanouissement de l'élève. J'entends par là que l'enseignant génère un élève plus épanoui au sortir de la classe d'arts plastiques. À travers les projets qu'il propose à l'élève, il l'amène à se questionner, à découvrir et à prendre conscience de certaines choses. Chaque interaction entre l'enseignant et l'élève devient un élan qui propulse l'élève dans une direction ou dans l'autre. Ce que fera l'élève avec nos propositions, nos conseils et nos recommandations est hors de notre contrôle, mais la dynamique que l'enseignant met en place a un impact sur l'élève. Elle produit un effet sur lui, elle l'incite à bouger ou non, même si le résultat de cet impact demeure imprévisible. Inversement, les réactions des élèves, ce qu'ils sont

et ce qu'ils deviennent ont également un impact sur l'enseignant. On peut comprendre qu'à sa manière l'élève participe au travail de création de l'enseignant.

On peut dire qu'une expérience est réussie lorsqu'on ressent un sentiment de finalité et de satisfaction et cela non seulement à la fin du projet, mais aussi pendant qu'on est en train de le vivre avec les élèves. Ce sentiment de satisfaction, l'enseignant doit lui-même le ressentir, mais les élèves doivent également l'éprouver. En fait l'enseignant est généralement gratifié lorsqu'il voit ses élèves heureux et satisfaits de ce qu'ils ont fait ou de ce qu'ils sont en train de réaliser. Ces moments de satisfaction se traduisent parfois par de grands silences dans la classe. Des silences d'une grande intensité lors desquels les élèves sont centrés sur ce qu'ils font, ils sont absorbés par leur travail et semblent être en communion<sup>16</sup> avec la matière. Même si ces moments sont parfois de courte durée, ils suffisent pour attirer l'attention de l'enseignant et de l'élève. Ils ressentent l'intensité de ces moments et savent que quelque chose de spécial vient de se passer.

La plupart du temps, c'est à la fin du projet que l'on peut déterminer si l'expérience a été réussie ou non. Par ailleurs, cela ne signifie pas nécessairement que le projet s'est réalisé sans embûches. Il est normal que des ajustements soient nécessaires en cours de réalisation; cela fait partie du processus de création et ce, pas uniquement pour l'élève. Il arrive parfois que l'enseignant réajuste le tir et apporte des modifications au cours de la réalisation. Il se peut aussi que certains élèves éprouvent en cours de route un sentiment de découragement, le goût de

---

<sup>16</sup> Le concept de communion a été amené par Paul Valéry (1957-1961). On retrouve également ce concept dans les écrits de Pierre Gosselin (1993) qui parle quant à lui de « circulation intérieur-extérieur » pour traduire l'idée d'une circulation harmonieuse entre l'extériorité du monde et l'intériorité de l'individu. On retrouve aussi ce concept dans les écrits de Mihaly Csikszentmihalyi (2006) qui évoque ce phénomène dans ce qu'il appelle le « flow ».



tout abandonner, cela aussi fait partie intégrante du processus et ne signifie pas pour autant que l'expérience artistique n'est pas réussie. Ces tensions sont parfois nécessaires; elles obligent notamment l'élève à se questionner sur ses choix.

Aussi, le projet doit être vu globalement une fois terminé, tel une expérience. Ce n'est que lorsque qu'il est complété et que l'on a pu prendre un certain recul que l'on peut vraiment dire si l'expérience a été un succès ou non. C'est au moment où la tension se dissipe pour laisser place à la satisfaction, que l'on peut enfin saisir l'essence du projet. Il est certain qu'il y aura toujours quelques élèves qui ne seront pas allés jusqu'au bout de leur réalisation, qui n'auront pas nécessairement consenti à s'investir autant qu'on l'aurait souhaité. Je crois qu'une expérience artistique peut être considérée réussie lorsque, dans l'ensemble, la majorité des élèves se sont investis, qu'ils ont persévéré et se sont dépassés. Finalement, lorsque je parle d'une expérience réussie, il faut comprendre la réussite de toute une situation pédagogique, pas uniquement la qualité d'un résultat au terme d'une démarche, d'un processus de création. Je parle d'un projet dont la proposition a su inspirer la majorité des élèves; un projet au cours duquel les élèves sont allés au bout de leur réalisation. L'ensemble des élèves ont accompli une démarche leur laissant un sentiment de satisfaction, une impression de plaisir face aux arts plastiques que l'enseignant peut facilement percevoir. Il ne s'agit pas ici de quantifier le niveau de satisfaction des élèves face aux projets qu'on leur propose. Je crois qu'il est facile de reconnaître de façon intuitive la réussite d'une expérience artistique dans son ensemble, au terme de sa réalisation.

## **2. Une bonne connaissance du contexte scolaire**

En milieu scolaire, on fait face à une multitude de facteurs tantôt contrôlables, tantôt incontrôlables, ayant un impact sur nos conditions d'enseignement. Une école est comme une microsociété au sein de laquelle interagissent et évoluent toutes sortes de composantes qui influencent le contexte d'enseignement. Ces multiples facteurs internes et externes à l'école interfèrent avec le milieu sans qu'on ait nécessairement une emprise sur eux. Ils varient selon les écoles, selon l'organisation scolaire, en fonction des individus qui s'y trouvent ainsi qu'en fonction des membres de l'équipe de direction. Certaines de ces composantes peuvent nous être favorables, alors que d'autres peuvent nuire à nos conditions d'enseignement.

En fait, l'école est un système complexe avec une dynamique complexe. Dans le cadre de cette recherche, je m'intéresse à ce qui a un impact plus direct sur la réussite de mon enseignement et de mes propositions de projet, c'est-à-dire aux conditions internes du contexte scolaire qui influencent plus directement la situation d'enseignement.

En analysant les récits de mes expériences réussies en classe d'art, j'ai remarqué que, bien que certaines composantes soient hors de mon contrôle, elles ont une répercussion directe sur la marge de manœuvre dont je dispose et dont je dois tenir compte lors de la planification de mes projets. Dans cette section, je soulignerai les aspects du contexte scolaire qui me sont apparus particulièrement significatifs et qui m'ont semblé avoir un impact sur mes conditions d'enseignement.

Tout d'abord, je m'intéresserai à la familiarité avec le milieu, c'est-à-dire, à ma connaissance physique et psychologique de l'environnement scolaire dans

lequel je travaille. Avoir une affectation dans une nouvelle école chaque année ne m'apparaît pas un facteur favorable; c'est en ce sens que je parle de la familiarité avec le milieu. Ensuite, j'aborderai des aspects portant sur l'organisation scolaire établie dans l'école: l'horaire, le temps de classe, le nombre d'élèves et de groupes dont nous devons tenir compte. Puis, je parlerai de la place qu'on fait aux arts dans l'école et qui intervient également de façon importante dans notre enseignement.

## **2.1 La familiarité avec le milieu**

Lors de l'analyse de mes récits d'expériences réussies, j'ai remarqué que la familiarité que j'avais avec le milieu avait un impact direct sur mon attitude et mes comportements dans l'environnement scolaire. Le fait de retourner travailler dans une école que je connais est en général un facteur favorable. Si je me sens à l'aise dans un milieu, je serai portée à vouloir y retourner si possible, afin de conserver le sentiment de sécurité et les liens de confiance que j'ai établi dans ce milieu l'année précédente. En effet, changer d'école signifie souvent qu'il faille repartir à zéro dans nos relations professionnelles et rétablir une certaine stabilité. Lorsqu'on arrive dans une nouvelle école, une période d'adaptation est toujours nécessaire pour se sentir à l'aise. D'abord on apprend à connaître les lieux, puis le personnel. Ensuite, on se familiarise avec les ressources en place et on commence graduellement à se faire une place. Ce n'est qu'une fois installé dans ce milieu que l'enseignant se sent à l'aise et davantage en contrôle de ses moyens. Bien sûr, un changement d'école n'est pas non plus dramatique, mais il y a des avantages évidents à retrouver un milieu que l'on connaît.

Tout d'abord, il y a de multiples avantages quant aux lieux physiques. On se retrouve beaucoup plus facilement et rapidement dans un environnement que l'on

connaît. Lorsque je connais mon école, je sais où y trouver les ressources personnelles et matérielles dont j'ai besoin pour le bon fonctionnement de mon travail et de mon enseignement. Lorsque je connais mon local, je sais ce qui s'y trouve, je peux plus facilement m'organiser dans l'espace et j'ai déjà ma façon de fonctionner dans les lieux physiques de l'atelier. Je sais quels sont les matériaux et le mobilier dont je dispose. Je peux alors plus rapidement m'installer en début d'année et il est plus facile de jauger de ce qui pourrait me manquer.

L'arrivée dans une nouvelle école implique stress et pression qui peuvent nuire à l'adaptation et à l'inspiration. Sans ce stress, j'ai constaté que mon organisation personnelle et professionnelle est facilitée. Je peux alors consacrer mon énergie à la planification de mes propositions de projets, à les peaufiner ou à élaborer des défis particuliers. D'un point de vue psychologique, j'ai remarqué que lorsque je suis familière avec l'école, je me sens plus à l'aise, plus détendue. J'ai alors plus de facilité à trouver l'inspiration pour mes propositions de projet. De la même manière que l'élève doit sentir une « sécurité » et une « liberté psychologiques »<sup>17</sup> (Rogers, 1961) pour pouvoir s'engager pleinement dans un projet, l'enseignant a lui aussi besoin d'un certain sentiment de confiance pour s'épanouir et trouver l'inspiration pour ses propositions de projet.

Être familière avec le milieu c'est aussi connaître mes collègues et mes élèves. Lorsque je reviens dans une même école, je retrouve les collègues avec lesquels j'ai des affinités. Cela peut sembler évident, mais je tiens à mentionner que cela contribue au sentiment d'acceptation et de confiance. Pour moi, il est important d'avoir de bonnes relations avec mes collègues et j'ai remarqué à travers les récits de mes expériences réussies que cela peut être un atout. En effet,

---

<sup>17</sup> Je parle de ces deux aspects dans le cadre théorique au chapitre II (p. 22-24). Il en sera aussi question au chapitre III, dans la section 3.1.2 intitulée « Instaurer un climat de confiance » (p. 59-66).

en faisant des contacts avec les gens du milieu, on peut faire des échanges intéressants. C'est ainsi qu'en discutant avec mes collègues, je me retrouve à échanger des idées de projet, des notes de cours, des matériaux et des informations de toutes sortes qui me permettent de développer mes idées, de perfectionner mes propositions de projet et de faire des provisions de matériaux de toutes sortes (revues, retailles de bois, contenants de plastique, morceaux de tissus, etc.).

Pour ce qui est des élèves, il arrive fréquemment dans les classes de cheminement particulier qu'ils demeurent plus d'une année dans ces groupes de transition. Cette situation m'amène souvent à retrouver presque la moitié de mes anciens élèves dans mes nouveaux groupes. Bien sûr, la dynamique n'est plus la même, mais il y a plusieurs avantages à retrouver d'anciens élèves. Tout d'abord, la relation maître-élèves est avantagée par le fait que je connais les élèves et qu'ils me connaissent. Leurs intérêts me sont familiers, je sais comment ils ont tendance à réagir face à certaines situations, je connais leur personnalité, leur tempérament et leurs capacités. Il ne faut pas oublier qu'il s'agit d'élèves de cheminement particulier qui ont des difficultés et des besoins particuliers. Il faut un certain temps avant de bien les connaître et les comprendre. Aussi, ils connaissent mes exigences, mes limites, ma façon de procéder et de fonctionner en classe. La relation maître-élèves étant déjà établie, il ne me reste qu'à développer davantage ma relation avec eux et à apprendre à composer avec les autres élèves de la classe. De plus en retrouvant des élèves que je connais, je sais quels types de projets ils ont fait l'année précédente. Je sais quels matériaux ils ont utilisés, quels thèmes ils ont exploités, quelles techniques ils ont travaillées, quelles notions ils ont apprises. Je peux donc plus facilement faire un suivi de la matière. Je peux les questionner sur ce qu'ils ont déjà vu et sur ce qu'ils sont supposés connaître. Cela m'oblige aussi à me renouveler et à ne pas tomber dans la facilité de proposer les mêmes projets chaque année. Cela pourrait sembler être une contrainte pour

certain, mais pour moi, il est essentiel de proposer de nouveaux projets pour rester intéressée et engagée dans mon enseignement.

## **2.2 L'organisation scolaire**

L'organisation scolaire englobe une multitude de composantes qui viennent modeler notre situation d'enseignement pour l'année scolaire. En analysant les données de mes récits d'expériences réussies, j'ai remarqué que parmi ces composantes certaines ont un impact plus important et direct sur les conditions propices à la réussite d'un projet.

Une des conditions qui m'est apparue particulièrement significative est le fait de pouvoir consacrer plus de temps à la planification de mes projets. J'ai remarqué que cette condition est généralement possible lorsque l'organisation scolaire me permet d'avoir moins de groupes, moins d'élèves ou moins de niveaux différents.

Dans ma tâche d'enseignement, lorsque j'ai moins de groupes, c'est soit dû au fait que je n'ai pas une tâche à temps complet - ce qui me permet de consacrer plus de temps à la planification - ou que j'ai des groupes d'élèves qui ont choisi l'option arts plastiques. Dans ce dernier cas, il s'agit généralement de groupes d'élèves du 2<sup>ème</sup> ou 3<sup>ème</sup> cycle qui ont à priori plus d'intérêt pour la matière et que l'on voit plus régulièrement, ce qui est un avantage supplémentaire. Mais il ne faut pas oublier que lorsqu'on débute dans l'enseignement, on ne choisit pas ses groupes et on se retrouve souvent avec les groupes moins « désirés », je parle bien sûr de groupes de cheminement particuliers. À mes débuts dans l'enseignement, ma situation était celle d'enseignante à temps partiel. Le fait d'avoir moins de groupes était alors un avantage pour moi puisque cela me permettait de pouvoir

consacrer plus de temps à la planification et au perfectionnement de mes propositions de projets. Je ne veux pas dire par là qu'un enseignant à temps complet ne dispose pas d'assez de temps pour élaborer des projets intéressants. Dans ma situation d'étudiante et d'enseignante à temps partiel, cela m'est apparu un atout, car je me suis retrouvée à enseigner aux classes de cheminement particulier. Bien qu'il s'agisse de groupes d'élèves parfois difficiles, un des avantages est qu'ils sont moins nombreux par classe. À mon avis, avoir moins d'élèves fait partie des conditions favorables à mon enseignement, car cela signifie que je peux consacrer plus de temps à chacun d'eux, approfondir ma relation et établir de meilleurs rapports avec eux. En général, même si on enseigne à des groupes réguliers, il est préférable d'avoir moins de groupes, car cela signifie en bout de ligne qu'on a moins d'élèves.

Lorsque nous avons moins de groupes d'élèves dans notre tâche d'enseignement, cela suppose aussi qu'on a probablement moins de niveaux différents. Le fait d'avoir moins de niveaux différents est aussi un aspect avantageux. J'ai remarqué que lorsque j'ai moins de niveaux différents dans ma tâche d'enseignement, ma planification de projets pour l'année scolaire est également allégée. En effet, je peux me permettre de reprendre la même proposition de projet pour tous mes groupes du même niveau. Bien entendu, cela n'est pas obligatoire; certains enseignants pourraient trouver ennuyant de refaire la même chose. Pour ma part, j'aime reprendre un projet avec tous mes groupes de même niveau, car cela me permet non seulement de réduire le nombre de mes planifications annuelles, mais aussi de perfectionner ma conduite du projet. En effet, selon les groupes et à la lumière des interactions avec les élèves, je dois adapter mon approche, ajuster certaines choses, varier ou améliorer quelques aspects. À force de répéter, la proposition de projet s'améliore et je maîtrise de plus en plus le projet. De plus, je suis toujours curieuse de voir les divers résultats auxquels les élèves parviennent. Chacun apporte ses particularités et sa propre

façon de voir et d'interpréter la proposition, ce qui rend le projet encore plus intéressant et enrichissant.

### **2.3 La place faite aux arts dans l'école**

L'importance accordée aux arts dans l'école où j'enseigne est pour moi une composante importante qui permet de profiter de certains avantages. Je ne parle pas ici de traitements de faveurs, mais plutôt d'avantages directement liés à l'orientation et aux choix que décide de prendre l'établissement scolaire. Cela englobe entre autres les lieux et espaces d'expositions; les périodes allouées aux cours d'arts plastiques; le temps consacré aux événements artistiques; l'argent dédié aux sorties culturelles ainsi que le budget alloué pour le matériel et les artistes invités.

En fait, si l'organisation scolaire prévue par la direction de l'école ne tient pas compte des besoins importants dans le domaine des arts, par manque de considération pour la matière ou tout simplement parce que l'école a une autre vocation, cela est tout à fait hors de notre contrôle. Nous sommes plutôt impuissants face à cette situation et nous devons alors composer avec moins de marge de manoeuvre.

Par contre, si l'école a une vocation artistique ou qu'elle accorde une place relativement importante aux arts, cela peut signifier entre autres que les élèves bénéficient de plus de périodes d'arts ou qu'il y a des groupes d'option artistique. Cela implique que nous avons plus de périodes avec eux. Cela crée des conditions de travail plus intéressantes et favorables pour l'enseignant en arts qui cherche à mieux connaître ses élèves et à consacrer plus de temps à la planification de ses propositions de projet.



L'importance des arts à l'école se traduit aussi en termes de budget. Ce budget englobe les sorties, le coût des matériaux, des congrès et des cachets pour les artistes invités ou autres conférenciers, les événements artistiques. Bien qu'il n'y ait pas de vocation artistique à l'école où je travaille, je n'ai jamais rencontré d'obstacles à mes besoins en arts. Cette situation me permet de commander ce dont j'ai besoin en début ou en cours d'année, sans que j'aie à me soucier du budget ou à faire des concessions. Bien sûr, je suis économe et je tente de récupérer un maximum de matériaux, mais je sens qu'on m'accorde une certaine confiance quant à l'achat des matériaux. Ces conditions me permettent d'avoir une plus grande marge de manœuvre quand vient le temps de penser à planifier mes propositions de projet pour l'année.

J'ai constaté aussi que les planifications de mes projets sont aussi contraintes par l'espace d'exposition dont je dispose. À l'école où je travaille, les panneaux d'affichage et les vitrines sont rares et parfois en mauvais état. De plus, je dois les partager avec d'autres professeurs, avec les associations étudiantes, ainsi qu'avec les équipes sportives de l'école qui exposent elles aussi toutes sortes de projets, d'affiches et de trophées. Les espaces d'exposition pour les projets en trois dimensions sont limités. Je dois donc négocier ou réserver les espaces et spécifier la durée d'exposition. Je dois tenir compte de cette contrainte lors de la planification des projets. Mais, ce manque de lieux d'exposition n'a pas que des côtés négatifs. En effet, cela m'oblige non seulement à varier les présentations, mais aussi à user de toutes sortes d'astuces, telles que: trouver de nouveaux espaces d'accrochage; réduire la taille des travaux en explorant la miniature; diminuer le nombre des travaux en faisant travailler les élèves en équipe.

### **3. Le recours à des modes d'interaction positifs entre maître et élèves**

Suite à l'étude des théories de la motivation, des théories de la création et suite également à l'analyse des expériences réussies, il m'est apparu évident que je me devais de parler de la relation maître-élèves. L'élève passe une grande partie de son temps à l'école; les enseignants et les pairs sont des personnes significatives auprès desquelles il cherche approbation et acceptation. Ils sont les principaux acteurs du milieu social de l'élève. Dans le contexte scolaire, l'élève est amené à vivre de multiples émotions provoquées par différents événements.

L'aspect affectif joue un rôle capital dans la motivation et l'engagement de l'élève dans ses projets. Les « émotions font partie de la dynamique de la motivation » (Weiner, 1984, 1985: cité par Seifert, 2004) et influencent la perception que l'élève a de lui-même, de ses capacités et de son environnement. Par conséquent, ses émotions viennent modifier de façon positive ou négative ses comportements.

Il est évident que l'enseignant a sa part d'influence sur les émotions et le comportement de l'élève, c'est pourquoi je m'intéresserai, dans cette section, aux composantes clés de la relation maître-élèves, c'est-à-dire aux principaux aspects du rôle que doivent jouer les enseignants de même que les élèves, afin de développer une bonne relation, un climat propice à la création et à l'engagement dans des projets d'art.

#### **3.1 Les modes d'interaction positifs liés à l'enseignant**

Puisque l'enseignant est l'adulte impliqué directement dans la relation maître-élèves, le rôle qu'il y joue et son impact à long terme sur les élèves est

important. Il tient compte de la réalité adolescente, de cet état de crise où le jeune est à la recherche de son identité, où il tente de s'affirmer et de prendre sa place dans la société. Il sait qu'il est normal que les élèves aient recours à des comportements de confrontation, de négation et de négociation.

L'analyse de mes récits d'expériences réussies, m'a amenée à retenir trois grands aspects du rôle de l'enseignant, qui semblent influencer de façon importante la relation avec les élèves, soit: l'investissement personnel dans sa relation avec les élèves, l'instauration d'un climat de confiance, ainsi que l'adaptation et l'intervention particulière.

### **3.1.1 S'investir personnellement dans la relation avec les élèves**

Pour obtenir l'attention et l'écoute et pour se voir accorder une certaine crédibilité, l'enseignant doit inspirer le respect. Et pour être respecté, il faut que ses élèves le voient comme un « bon prof ». Les élèves veulent un professeur compétent qui sait les guider, qui connaît sa matière, qui est crédible et en qui ils peuvent avoir confiance. À travers mon analyse de l'expérience réussie, l'investissement personnel de l'enseignant s'est traduit par plusieurs composantes nécessaires à la pratique. Celles-ci déterminent aux yeux des élèves ce qu'est un bon professeur, tels que connaître ses élèves, montrer pour mieux expliquer, donner le goût pour les arts et permettre de vivre des expériences artistiques positives.

### *Connaître les élèves*

Pour pouvoir s'investir pleinement dans notre enseignement et notre relation avec les élèves, il faut s'intéresser à eux. L'enseignant doit d'abord chercher à connaître et à comprendre la réalité de la personne qu'il veut inciter à s'engager dans une démarche de création. Par ailleurs, « nous ne pouvons pas forcer quelqu'un à grandir, nous pouvons seulement l'apprivoiser pour qu'il le fasse » (Maslow, 1972, p. 63).

Tout d'abord, l'une des premières marques de considération que l'on peut donner à nos élèves est de les connaître par leur nom. En effet, pouvoir appeler nos élèves par leur nom est une façon de leur montrer notre intérêt pour eux et c'est évidemment un atout pour communiquer avec eux. On peut ainsi plus rapidement et facilement attirer leur attention en les appelant par leur nom. Par ailleurs, il est parfois très difficile de retenir le nom de tous nos élèves, surtout si on ne les voit qu'une heure par semaine. Il existe tout de même plusieurs trucs pour mémoriser plus facilement le nom de tous nos élèves: soit de les placer par ordre alphabétique en début d'année scolaire, ou encore de se créer des associations personnelles. J'ai pris l'habitude, en début d'année scolaire, de profiter des moments de calme qui caractérise cette période de l'année, pour m'exercer à retenir leur nom. Sans leur demander, un à un, je passe en revue chacun de mes élèves en tentant de les identifier par leur nom. Je garde ceux dont je suis incertaine pour la fin et pour ceux qui me semblent plus difficile à retenir, je me crée des associations qui me permettent de retenir leur nom plus efficacement.

Pour apprivoiser nos élèves, il faut donc apprendre à les connaître, d'abord par leur nom, puis par la suite il faut s'intéresser à eux et à ce qui les interpelle ou du moins en être conscient. Le fait de mieux connaître nos élèves et de les écouter

nous permet entre autres de mieux adapter nos projets à leurs intérêts, à leurs besoins, à leurs capacités, c'est-à-dire en tenir compte dans la planification et dans nos propositions. Cela permet aussi de nous ajuster rapidement pour préserver leur engagement et leur centration. Savoir ainsi animer et gagner l'attention des jeunes en leur proposant des choses proches de leurs intérêts, leurs convictions, leur « monde » est garant d'une meilleure implication de leur part dans le travail. En effet, en analysant les expériences qui m'avaient semblé particulièrement bien réussies avec les élèves de cheminement particulier, j'ai remarqué que j'avais choisi de traiter de sujets qui les concernaient directement, qui demandaient leur collaboration et leur implication.

Par exemple, dans le cadre du projet sur les pièces de monnaies<sup>18</sup>, le thème était en lien avec le contexte multiethnique de l'école puisqu'il s'agissait de pièces provenant de divers pays. En classe, nous avons parlé de la provenance des pièces et spontanément les élèves ont voulu participer en ajoutant, à ma collection personnelle, des pièces de leur pays d'origine, dénichées au fond de leurs poches. En leur donnant ainsi la chance d'apporter des choses liées à leur vécu ou encore à des notions qu'ils connaissent, il devient beaucoup plus facile d'embarquer les élèves dans le projet. Connaître ses élèves ça signifie aussi créer des occasions et laisser des ouvertures à différents moments du projet, pour qu'ils puissent amener des éléments personnels dans le vécu de la classe.

### ***Montrer pour mieux expliquer***

J'ai constaté que le fait de soigner la présentation de la documentation et des échantillons a passablement d'impact sur les élèves lors de la proposition des

---

<sup>18</sup> Il a été mentionné de ce projet à la page 30 (chapitre II) et il en sera aussi question de façon plus détaillée à la page 56.

projets. En effet, le fait d'accompagner les mises en situation de déclencheurs attrayants, d'images inspirantes, de nombreuses références et d'un ou plusieurs échantillons relatifs au projet est une façon efficace pour l'enseignant, non seulement d'intéresser ses élèves, mais aussi de leur démontrer ses connaissances, sa compétence et son savoir-faire. Mais attention, le but n'est pas de se vanter, mais plutôt de s'assurer d'une certaine crédibilité. En effet, les élèves récalcitrants mettent parfois en doute notre savoir-faire surtout lorsqu'on est une jeune enseignante. Montrer aux élèves nos capacités et nos connaissances dans le domaine des arts permet aussi à l'enseignant de s'affirmer en tant que personne d'art, c'est-à-dire en tant que personne ayant été formée en art et qui reste en contact avec le milieu.

Aussi, certains enseignants pourraient être en désaccord avec l'idée de présenter aux élèves des échantillons concernant le projet, qu'ils ont préalablement réalisés eux-mêmes. On pourrait croire qu'il s'agit de modèles à imiter et que cela peut empêcher l'élève de produire un travail authentique, ce qui n'est pas nécessairement le cas. Pour ma part, lorsque je montre ma propre version du projet, je ne montre pas nécessairement le résultat final, mais plutôt des échantillons représentant les différentes étapes du projet. Je ne montre pas une image finie qu'il faut imiter, mais plutôt des morceaux d'images ou des échantillons concernant une étape spécifique du projet en train de se développer, des exemples qui montrent un peu comment la progression s'oriente.

Je fais le travail en même temps que les élèves, cela me permet aussi de tenir compte de leurs suggestions et de les intégrer à l'occasion. De plus, j'ai pu constater que les élèves de cheminement particulier manquent souvent de confiance en eux. Dans le travail qu'ils doivent accomplir, ils ont parfois des difficultés à comprendre les exigences ou encore les étapes du projet. Des exemples concrets des différentes étapes du projet sont alors nécessaires pour

guider les élèves dans leur travail. Et malgré tout ce qu'on peut croire, les résultats sont très variés et les travaux des élèves n'ont pas moins d'authenticité.

***Donner le goût pour les arts et permettre aux élèves de vivre des expériences artistiques positives***

Un bon professeur, dans l'esprit des élèves, c'est aussi un enseignant qui tente de transmettre sa passion pour les arts et qui leur fait vivre des expériences artistiques positives. Il peut arriver qu'il soit difficile pour l'enseignant de motiver les adolescents ceux-ci étant en pleine recherche d'identité, ils se détournent souvent des adultes et des figures d'autorité. Malgré le fait que les élèves de cheminement particulier soient parfois récalcitrants, j'ai pu relever quelques méthodes efficaces pour conseiller, orienter, stimuler et motiver les élèves

Pour transmettre le goût pour les arts ou du moins l'intérêt et l'enthousiasme pour un projet, il faut d'abord que l'enseignant soit lui-même intéressé. Si l'enseignant a conçu et élaboré un projet proche de ses propres intérêts, il pourra plus facilement transmettre son enthousiasme aux élèves et les embarquer dans celui-ci. En effet, j'ai remarqué dans ma pratique que ma propre implication dans la conception et la proposition du projet semblait particulièrement favorable à la motivation et à l'engagement des élèves dans leur travail. Étrangement, une des expériences qui m'a semblée particulièrement réussie impliquait pourtant une technique qui au départ m'apparaissait ennuyante. En fait, je manquais d'intérêt, je cherchais une façon de rendre le projet intéressant tout en intégrant une technique qui ne m'attirait pas: le papier mâché. C'est en cherchant dans un vieux livre sur l'art ancien que je suis tombée sur des pièces de la numismatique<sup>19</sup>. Je me suis alors rappelé de ma propre collection de

---

<sup>19</sup> Science qui a pour but la recherche et l'étude des médailles et des monnaies

pièces de monnaies amassées au gré des voyages. Je me suis dit que ce serait une bonne idée que de montrer à mes élèves ma collection de pièces et de partager avec eux mes souvenirs d'enfance. De plus, la diversité culturelle de mes élèves allait sûrement enrichir la discussion. En effet, mon enthousiasme lors de la proposition du projet déclencha chez eux le désir de partager leur expérience et de s'impliquer dans leur travail.

L'enseignant motivé et passionné a plus de chance de motiver, d'enthousiasmer, d'encourager ses élèves à s'engager dans des projets. Ce qui est susceptible de provoquer un intérêt ou une émotion chez un individu est aussi susceptible de provoquer le déclic nécessaire à l'inspiration et à l'engagement dans le processus créatif. Il incombe à l'enseignant de s'impliquer lui-même s'il veut inciter l'élève à s'engager lui aussi, s'il veut le rejoindre sur le plan affectif. Rejoindre les élèves dans ce qui les interpelle de façon significative - plutôt que de façon théorique -, leur procurer des influences de nature enrichissante, être à l'écoute de ce qu'ils sont, tout cela favorise une sorte d'incitation à créer, un élan qui stimule et invite l'élève à la création. On peut aussi susciter l'intérêt des élèves en créant un suspense dans notre présentation et dans la mise en situation du projet; cela éveille la curiosité des élèves et les embarque dans l'aventure de la création sans même qu'ils ne s'en aperçoivent.

Pour inciter mes élèves à développer un penchant pour les arts, je tente non seulement de les encourager à poursuivre et de les supporter advenant un échec, mais j'essaye aussi de leur faire vivre des expériences artistiques positives. Si certains projets peuvent être plus complexes ou plus compliqués à réaliser, il faut quand même qu'il y ait des projets qui assurément vont conduire à des réussites. En effet, en encourageant ainsi mes élèves, je leur permets de développer une certaine assurance, une confiance en eux qui les libère un peu de leurs mécanismes de défense et qui les amènent à relâcher certains processus de



contrôle inhibants. La confiance acquise favorise leur engagement, ainsi que la mise en marche et la poursuite de la création. De plus, les réussites, les événements marquants et les expériences positives par rapport aux arts peuvent engendrer chez l'élève le goût de revenir à l'art, d'aller plus loin dans ses expériences, d'essayer des nouvelles choses et de développer une certaine initiative. Par exemple, lors d'un projet où les élèves avaient entre autres à réaliser un pliage d'origami, un de mes élèves, qui présente de sérieux troubles de comportement et qui a beaucoup de difficulté à se concentrer longtemps, m'a demandé s'il pouvait venir faire d'autres pliages lors des périodes de récupération. J'étais étonnée de sa demande et je l'ai invité, sans hésitation, à venir me rejoindre pendant l'heure du dîner. J'avais remarqué que ce type de projet l'avait obligé à se concentrer sans toutefois qu'il ne s'en aperçoive. Il s'était montré intéressé à consulter mon livre sur l'origami dans lequel on retrouve divers pliages allant des plus simples aux plus complexes. Puis, évidemment, il appréciait l'attention que je lui accordais lorsque je l'aidais en faisant les pliages en même temps que lui.

Bien sûr, cette petite étape ne représentait qu'une portion du projet, mais cela m'a permis de constater que cette partie du travail a interpellé mon élève probablement parce qu'il aimait suivre une démarche toute tracée d'avance. Suivre cette démarche semblait le sécuriser et lui donner confiance en lui, en ses capacités. Cela nous indique que dans certains projets, le fait d'intégrer des étapes à accomplir qui soient plus strictement structurées aide certains types d'élèves. En effet, les élèves qui manquent de motivation ou qui éprouvent des difficultés à s'engager, ont tendance à s'impliquer plus facilement quand il y a une marche à suivre. À mon avis, la structure et l'encadrement que propose cette étape permettent à l'élève qui redoute l'échec et qui est moins confiant dans ses capacités de s'engager et de réussir.

La réussite donne à l'élève le goût de faire davantage de projets d'art, de faire le travail pour lui-même, pour son propre plaisir, pour se dépasser. Puis, à force de vivre des projets qui sollicitent son engagement, l'élève développe une capacité à se donner lui-même des projets.

### **3.1.2 Instaurer un climat de confiance**

Nous avons vu à travers les théories de la création et de la motivation, qu'il existe deux *conditions externes* qui permettent à l'élève de s'engager dans le projet: la « sécurité » et la « liberté psychologique » (Rogers, 1961). La « sécurité » implique qu'on se sente accepté et respecté, alors que la « liberté psychologique » implique qu'on se sente libre de créer ce que l'on a envie de créer sans être jugé. Rappelons que la pression provoquée par un sentiment d'insécurité, ou par la crainte d'être rejeté par les pairs, peut constituer un obstacle à la création. L'approche socio-cognitive relie aussi la motivation et les comportements des individus à leurs émotions et à leur perception des événements. Les « conditions externes » reliées à l'affect et au sentiment de confiance de l'élève ont un impact sur sa motivation et ses comportements face au travail. C'est pourquoi, dans la section qui suit, j'aborderai ces deux aspects reliés à l'affect et qui permettent d'instaurer en classe un climat de confiance: la « sécurité » et la « liberté psychologique ».

#### ***Instaurer un climat de sécurité***

J'ai remarqué que pour que l'élève puisse pleinement s'engager dans le projet, il est préférable qu'il ne soit pas en conflit avec quiconque dans la classe. Je crois que pour établir des bases solides pour notre relation avec nos élèves, il faut d'abord instaurer une bonne gestion de classe afin de se faire respecter et de

s'assurer que chacun des élèves se sente respecté, non seulement par l'enseignant, mais aussi par les autres élèves.

Le premier rôle de la discipline en classe, c'est de développer et d'établir un climat de confiance. La discipline doit contribuer à développer des rapports et un environnement harmonieux où personne ne se sent menacé ni jugé. Quand l'ambiance est ressentie comme valorisante, sécurisante et gratifiante, il est plus facile de s'exprimer. En fait, d'après Rogers (1961), cette condition externe qu'il appelle « sécurité », serait nécessaire à l'éclosion de la créativité, ainsi qu'à l'exercice de la création.

La question de la discipline ne sert pas seulement à marquer une relation d'autorité. Il importe que l'enseignant sente qu'il peut faire confiance à ses élèves et qu'il a leur confiance. Parallèlement, l'élève doit sentir qu'il peut faire confiance à l'enseignant et que celui-ci lui fait confiance. Dans cette dynamique, il y a toujours deux aspects qui interagissent de façon réciproque. C'est-à-dire la confiance que l'on accorde à nos élèves et qu'ils perçoivent, ainsi que la confiance que l'on reçoit de la part des élèves. Il existe en fait une réciprocité entre les deux parties.

Par ailleurs, la confiance est quelque chose qui s'acquiert, qui se perd ou qui fluctue avec le temps. Dans un contexte scolaire, la constance de l'élève dans des comportements adéquats et le respect des codes établis sont garants d'une base solide pour établir une relation de confiance. De même, la constance de l'enseignant dans ses réactions et ses humeurs permet de gagner et de conserver le lien de confiance établi avec l'élève. Ce que je veux mettre en évidence ici c'est que la confiance se développe surtout par la constance et la répétition. Par contre, j'ai remarqué que certains facteurs du contexte scolaire tels que les nombreux changements de groupe, les suppléants et les changements de titulaire en début

d'année scolaire, peuvent grandement nuire à l'établissement d'une constance. En fait, ce manque de régularité ne permet justement pas d'établir le climat de confiance qui est nécessaire à l'exercice de la créativité.

L'établissement d'un climat de confiance et surtout une certaine constance implique aussi que nous devons être conséquents et fermes dans nos décisions et nos actions, et que nous nous devons de ne pas tolérer les écarts de conduites et surtout d'informer les élèves de nos exigences. Le fait d'être conséquent et ferme peut sembler évident pour tous les enseignants, mais cela m'a paru d'autant plus important dans le contexte des classes de cheminement particulier où la discipline occupe parfois une grande partie du temps de classe. De plus, il est important de mentionner qu'avec ce type de clientèle, les écarts de conduites et les rappels à l'ordre sont plus fréquents que dans les classes régulières. Les jeunes réagissent parfois de façon extravagante et imprévisible.

L'enseignant averti sait réagir en conséquence à ces comportements; il sait qu'il ne doit pas prendre de façon personnelle tous les éclats de ses élèves parfois impulsifs. En effet, si l'enseignant se laisse trop affecter ou bouleverser par les remarques désobligeantes des élèves, sa confiance en eux risque d'en être altérée. En retour, son attitude de méfiance ou sa perception négative des élèves risque de miner la confiance de ceux-ci et de détériorer sa relation avec eux. Il faut se rappeler qu'on a affaire à des adolescents.

L'enseignant doit tout de même faire sentir à l'élève que ce dernier peut gagner sa confiance, que ce n'est pas une vaine entreprise. En fait, l'enseignant qui adopte une attitude et une perception positive à l'égard de ses élèves leur laisse voir la confiance qu'il a en eux. Il est plus probable alors que cela encourage l'élève à faire des efforts, à faire de son mieux pour atteindre les objectifs visés. Dans la plupart des cas, cela l'oblige à répondre aux attentes, car il

sent que l'enseignant pense vraiment qu'il est capable, qu'il peut accomplir ce qu'il a à faire. Par le fait même, cela engage l'élève dans la tâche à accomplir, dans le projet.

S'il arrive qu'un climat négatif s'installe dans la classe à cause de quelques événements survenus lors des cours précédents ou pour toute autre raison, c'est à l'enseignant que revient la difficile tâche de remettre de l'ordre et de rétablir l'ambiance favorable à la création. Il arrive parfois que nous ayons certaines craintes ou appréhensions vis-à-vis certains de nos groupes ou certains de nos élèves. Ces sentiments peuvent avoir été influencés par des événements, des préjugés ou encore des commentaires d'autres enseignants. Quoi qu'il en soit, il est préférable d'adopter une attitude positive vis-à-vis chacun des élèves et des groupes afin d'éviter de tomber dans ce que j'appelle l'engrenage du sabotage. En effet, les élèves perçoivent aisément le jugement, le manque d'intérêt ou même le mépris à leur égard, dans l'attitude et le regard de l'enseignant. Inutile de dire que l'enseignant qui n'a pas le goût de voir ses élèves ne sera pas plus engagé que ceux-ci lorsque viendra le temps de planifier ou de réaliser un projet avec eux. Il sera aussi beaucoup moins enclin à partager ses intérêts, ses expériences et à s'ouvrir à ceux-ci. En effet, notre propre investissement personnel et émotif peut avoir une grande influence sur la motivation et l'engagement de nos élèves dans la proposition de projet.

Si certains de nos élèves nous déplaisent, il faut se rappeler qu'il arrive parfois que ceux-ci, en cours d'année, se révèlent être nos meilleurs élèves et ce, parce que nous sommes demeuré à l'écoute de leurs besoins, parce que nous ne les avons pas repoussés et que nous les avons acceptés tel qu'ils sont. Contrairement à la critique, aux reproches et à la déception que nous pouvons exprimer aux élèves, les encouragements et les louanges permettent de renforcer le sentiment de confiance de ceux-ci. Cela met un frein au cercle vicieux du

manque de productivité des élèves qui n'ont pas confiance en eux. En réagissant de façon appropriée et en créant des conditions de confiance où chacun se sent respecté et apprécié à sa juste valeur, l'enseignant établit un climat favorable à la créativité et à la création.

### ***Instaurer un climat de liberté psychologique***

Pour que l'élève s'engage dans un projet, il faut non seulement qu'il se sente en confiance, il doit aussi sentir qu'il peut s'exprimer librement sans être jugé ou rejeté. En effet, parmi les conditions externes favorisant la créativité, Rogers (1961) mentionne ce qu'il appelle la « liberté psychologique ». En fait c'est une condition qui implique que l'élève se sente compris, apprécié à sa juste valeur et libre de créer ce qu'il a envie de créer. Par conséquent, l'enseignant doit donc éviter de censurer l'élève et les images qu'il produit.

Certains élèves peuvent parfois tenter de nous provoquer pour connaître nos limites. Ils font alors des images vulgaires ou inacceptables dans un cadre scolaire. Ils tentent de nous tester, de nous provoquer et de déstabiliser notre confiance. Lorsqu'un élève vient me montrer une image « inappropriée », je lui réponds qu'il doit être prêt à assumer son image, les valeurs qu'elle transmet et les conséquences qu'elle peut entraîner. Je lui explique qu'il doit être prêt à endosser son image et ce qu'elle transmet comme valeurs.

L'enseignant doit tout de même afficher ses limites. La limite à la liberté d'expression de l'élève est le respect des autres. On peut permettre à l'élève de transgresser les tabous ou de faire parfois des choses qui peuvent sembler osées, mais on ne doit jamais permettre de manquer de respect. Il faut amener les élèves à trouver un sens à ce qu'ils font. Lorsqu'ils cherchent à me provoquer et qu'ils ne

réussissent pas à déstabiliser ma confiance, ils choisissent généralement eux-mêmes de modifier leur image pour la rendre plus acceptable. Je crois que parfois il faut savoir persuader les élèves pour les guider vers des choix plus judicieux tout en les encourageant à persister dans le sens de leur image. En effet, les adolescents ont parfois du mal à trouver un sens à ce qu'ils font, à s'auto-motiver et à trouver en eux-mêmes la motivation et la force d'aller jusqu'au bout de quelque chose.

Par ailleurs, il nous est tous arrivé de se sentir jugé par les autres ou d'être interrompu dans notre créativité par un commentaire, une critique ou une évaluation de la part de nos pairs, de nos professeurs, des membres de notre famille ou de personnes qui nous sont chères. C'est justement lorsqu'il s'agit de l'avis de personnes que l'on respecte et dont on cherche l'approbation que l'on est davantage influencé et touché par les réactions en ce qui a trait à notre travail ou à nos idées.

On sait à quel point il est difficile de persuader les adolescents à s'engager dans l'aventure de la création; il faut donc s'assurer de leur procurer un environnement où ils pourront s'exprimer sans crainte. Je ne veux pas dire par là que l'on doive nécessairement encenser toutes les réalisations des élèves. Je veux dire qu'a priori on devrait amener les élèves à s'autocritiquer eux-mêmes en leur donnant des critères et des repères qui leur permettent de le faire.

La reconnaissance de la part de ses pairs et de son enseignant permet à l'élève de s'engager dans son travail et, en ce sens, d'enclencher véritablement un processus de développement personnel. Le fait de recevoir de la reconnaissance de la part de ses pairs et de son enseignant aide l'élève à s'engager dans son travail et à vraiment débiter un processus de réalisation de lui-même. Cela lui permet de travailler dans le sens de son développement personnel en investissant

une créativité que Maslow (1972) appelle la « créativité de réalisation de soi ». Maslow précise que « cette aptitude à exprimer des idées et des pulsions sans répression et sans peur du ridicule est un aspect essentiel de la créativité dans la réalisation de soi » (p. 156). Il ajoute que « le développement personnel demande du courage, de la confiance en soi » (p. 113), et que l'absence d'amour de la part des pairs ou même de l'enseignant produit l'effet contraire, c'est-à-dire le doute de soi, l'anxiété, le sentiment de faiblesse, la crainte du ridicule, ainsi que « tous sentiments qui sont inhibiteurs de la croissance et de la réalisation de soi » (p. 113). L'aptitude à exprimer ses sentiments et ses pulsions est plus propice dans un climat exempt de crainte et de doute. Bref, un des aspects essentiels à la créativité et à la réalisation de soi est l'amour, qui nous aide à actualiser nos potentialités, alors que « l'absence d'amour étouffe » (p. 113).

Les élèves qui se sentent négligés ou mal aimés peuvent adopter le comportement du « passif-agressif » décrit précédemment<sup>20</sup> par Seifert (2004). Rappelons que ce comportement de vengeance dirigé vers l'enseignant est directement relié aux sentiments de l'élève envers ce dernier ou à des échecs personnels dont il lui attribue la cause. De plus, il faut savoir que l'enseignant est un adulte important dans la vie de l'adolescent et malgré les nombreuses pulsions et crises qui tiraillent le jeune à ce stade critique de sa vie, l'enseignant doit tenter de comprendre les comportements et les écarts de conduite du jeune. En effet, le rôle de l'enseignant est d'intervenir de façon respectueuse, de supporter, de guider et d'accompagner les jeunes dans leur croissance et leur quête d'identité.

En fait, il faut beaucoup d'acceptation, de patience et de diligence de la part de l'enseignant, surtout avec les élèves de cheminement particulier. Puisqu'ils sont très enclins aux changements d'humeur, certains élèves peuvent être négatifs

---

<sup>20</sup> Il a été question de ce comportement au chapitre II, à la page 27.



et même nous lancer des bêtises un jour pour, le lendemain, changer complètement d'attitude et nous prendre dans leurs bras. Ce type de clientèle est généralement très intègre, en ce sens que les jeunes disent ce qu'ils pensent et ce qu'ils ressentent sur le champ. Ils s'expriment de façon parfois expressive et réactionnelle, mais personnellement, je dois dire que je trouve cela plus honnête; ainsi, on sait ce qu'ils pensent sans détour.

Les émotions jouent un grand rôle dans leur comportement, leur saute d'humeur, leur enthousiasme et leur investissement dans le projet. Par ailleurs, bien que ce type de clientèle soit très expressif, il demeure que ces élèves ne sont pas très en contact avec leurs émotions ni en contrôle de celles-ci. Ils ont du mal à rationaliser ce qu'ils ressentent. Ils s'expriment en coup d'éclats, ils sont fébriles et spontanés. Mettre ces élèves dans une démarche de création est un grand défi et c'est en quelque sorte un paradoxe puisque ce type d'élève est à la fois expressif dans ses comportements, mais déconnecté de ses émotions et de ses besoins d'actualisation. Par ailleurs, il est évident pour moi qu'ils gagneraient à s'exprimer et s'actualiser grâce à l'art, afin de résoudre ainsi certaines dichotomies intérieures et des difficultés d'expression et de communication.

Ne perdons pas de vue le principe de psychologie humaniste qui dit que tout individu est mobilisé dans ses comportements par un désir d'actualisation. Par ailleurs, puisque nous sommes tous différents, chacun ne s'épanouit pas de la même manière, mais tout le monde est régi par un besoin d'accomplissement et souhaite aller dans le sens de son bonheur personnel. Par contre, on sait d'après la théorie de Maslow (1972) que si les besoins de base d'un individu ne sont pas comblés, il sera moins probable que celui-ci cherche à combler des besoins d'actualisation de soi, qui sont considérés comme des besoins supérieurs. Malgré tout, afin d'être plus sensible à nos élèves, on peut se rappeler ce point en commun qu'ils ont avec nous: la recherche du bonheur.

### 3.1.3 Adapter son enseignement et intervenir de façon particulière

Malgré nos interventions, il peut arriver que le climat de la classe demeure instable et peu propice à l'apprentissage. À qui la faute? À mon avis, les élèves sont très conscients du contrôle qu'ils peuvent exercer sur le climat de la classe et ils souhaitent parfois l'utiliser à mauvais escient. Par ailleurs, bien qu'il s'agisse de facteurs difficiles à contrôler, l'enseignant peut tout de même sensibiliser l'élève au rôle qu'il joue dans son propre environnement et au contrôle qu'il a sur son apprentissage. En fait, « une bonne communication semble être essentielle à une motivation positive. Lorsque l'enseignant explique aux élèves l'utilité de ce qu'il enseigne, il leur donne des raisons valables d'apprendre » (Bercier-L. et Forgette-G., 1997, p. 19).

Le rôle de l'enseignant est en quelque sorte de tenter d'amener l'élève à se centrer sur ce qui se passe à l'intérieur de la classe et à suspendre tout ce qui fait partie du « monde extérieur » de la classe et qui pourrait trop interférer avec le cours (Barret, 1986)<sup>21</sup>. Pour ramener les élèves dans le « monde intérieur » de la classe, l'enseignant peut tenter de créer une ambiance dans le local ou encore une certaine routine qui permet aux élèves de retrouver plus rapidement le confort et l'attitude à adopter à chaque cours. Prendre la parole au début de chaque cours est une routine qui amène l'élève à se replacer dans le contexte de la classe de façon plus instinctive. Pour ma part, la routine d'accueil est très importante. Mon expérience m'a appris à prendre toujours la parole en début de période, même si les élèves savent exactement ce qu'ils ont à faire. Cette parole a pour fonction de diriger l'attention des élèves vers le travail et de les amener à se centrer. Cela crée

---

<sup>21</sup> C'est plus particulièrement Gisèle Barret (1986) qui dans ses travaux a mis en évidence l'importance de l'interférence entre le monde extérieur et le monde intérieur de la classe. Barret explique que l'enseignant doit nécessairement aider l'élève à entrer dans le monde intérieur de la classe et à délaissier momentanément ce qui se passe à l'extérieur, pour profiter pleinement de ce qui est proposé.

une ambiance et une dynamique plus propice à l'apprentissage et à la création. Établir une routine permet aussi de calmer les esprits en début de période et nous évite ainsi de faire trop de discipline et de gestion de classe.

De plus, j'ai réalisé dans la pratique que mon attitude a aussi un impact sur l'ambiance de la classe. L'enseignant, en tant qu'individu, doit non seulement tenter d'adopter une attitude positive face à l'élève, il doit le plus possible suspendre ce qui se passe dans sa vie personnelle, dans son propre « monde extérieur » à la classe, afin de pouvoir adopter plus facilement son rôle d'enseignant. Pour être accueillant, il adopte une attitude positive et évite de transmettre à ses élèves sa possible mauvaise humeur; il évite ainsi de saboter l'ambiance ou de créer une classe déplaisante. Mais attention, je ne dis pas ici que l'enseignant doit refouler ses émotions. En fait, en développant un rapport de confiance plutôt que de faire subir sa mauvaise humeur à ses élèves, l'enseignant pourra, jusqu'à un certain point, partager ses états d'âmes avec ses élèves afin de susciter la diligence et la compréhension de ceux-ci.

Une des contraintes supplémentaires pour l'enseignant qui travaille avec des élèves de cheminement particulier est que ceux-ci s'absentent régulièrement ou arrivent en retard. Parfois, ces absences ou ces retards sont motivés par un suivi avec un intervenant ou un psychoéducateur, mais ils ont pour effet de décentrer l'élève, de l'éloigner de son projet et de le laisser dans le « monde extérieur » à la classe et en contact avec ses problèmes personnels. L'art est alors le dernier de ses soucis. La seule chose qu'il nous est alors possible de faire est de prendre l'élève à part, de lui parler seul à seul afin de tenter de le ramener, de lui expliquer ce qu'il y a à faire et ce qu'il a manqué comme informations. En fait, l'élève qui a manqué la routine d'accueil arrive en classe encore habité par son « monde extérieur ». Il faut que l'enseignant le prenne à part pour l'intégrer dans le monde de la classe et lui faire vivre une certaine routine qui l'amènera à délaisser le « monde extérieur » de

la classe. Si nous ne ramenons pas l'élève, il est peu probable qu'il se mette de lui-même à l'ouvrage et qu'il cherche à savoir ce qu'il a à faire.

De plus, il importe de proposer des objectifs réalistes et à la portée des élèves si on ne veut pas les décourager et perdre la confiance qu'ils ont en nous et en leurs capacités. Je parle ici d'un type d'intervention adaptée à la clientèle. Il incombe alors à l'enseignant, de proposer à l'élève différentes options de réalisation. Cela peut prendre la forme de défis techniques, notamment pour les élèves plus avancés; de solutions de rechanges pour ceux qui éprouvent des difficultés; d'alternatives pour les plus récalcitrants et de pistes d'inspiration pour les moins inspirés.

En fait, nous devons accepter les élèves de cheminement particulier tel qu'ils sont, avec leurs difficultés, leurs comportements, leurs capacités, leurs habiletés. Ce groupe d'élèves est toujours très hétérogène. Il faut savoir composer avec les particularités et l'histoire personnelle de chacun; respecter les rythmes; privilégier un enseignement individuel. Aussi, de temps à autres, le fait de donner aux élèves des signes d'encouragement et de leur signaler des aspects positifs peut les inciter à persévérer et à mener à terme leur projet. En développant la confiance de l'élève, on l'amène à se responsabiliser, à développer peu à peu une certaine autonomie et à trouver en lui la force de continuer.

Pour que la classe d'art soit réussie, il faut établir un bon climat entre les individus. L'élève a une participation active dans la relation. Même si l'enseignant met tout en oeuvre pour que le cours se déroule bien, si l'élève refuse de collaborer et de consentir à cette relation, le climat de la classe ne sera pas aussi propice à la création. Il faut un minimum de volonté et de participation de la part de l'élève comme de l'enseignant.

### **3.2 Les modes d'interaction positifs liés à l'élève**

Lorsqu'on parle de relations humaines, on entend par là qu'il y a plus d'un individu en jeu. On pourrait être porté à croire que l'enseignant, « maître » dans sa classe, est l'unique responsable de tout ce qui s'y passe et notamment ce qui s'y passe au plan des relations et des modes d'interactions entre les individus. Dans la pratique, cela est beaucoup plus complexe; comme je le laissais voir à la fin de la précédente section, le rôle de l'élève est en effet aussi déterminant que celui de l'enseignant dans l'installation d'un bon climat de classe et d'une bonne relation maître-élève. Dans cette section, je parlerai de trois aspects. Je parlerai d'abord de ce que j'appelle le passage du « monde extérieur » au « monde intérieur » de la classe (Barret, 1986). Ce type de passage réfère à l'investissement que l'élève doit consentir lorsqu'il arrive en classe. Ensuite, je parlerai de l'ouverture de l'élève à la personne de l'enseignant. Enfin, j'aborderai la question de l'ouverture de l'élève aux propositions de projets.

#### **3.2.1 Passer du monde extérieur au monde intérieur de la classe**

Lorsque les élèves arrivent en classe, en début d'année, nous établissons une certaine routine, mais plus l'année avance, il me semble parfois, en début de période, que tout est à recommencer. Dès leur entrée en classe, l'attitude des élèves nous révèle en quelques secondes la dynamique du groupe et l'énergie qu'il y aura au cours de la période. Il importe de rappeler encore une fois que de multiples facteurs extérieurs viennent affecter l'attitude, le moral et les comportements de nos élèves. En effet, quand les élèves arrivent en classe, ils arrivent avec tout un bagage extérieur au monde de la classe. Qu'il s'agisse de choses tragiques ou heureuses, l'excitation ou la tension causée par leur présence dans l'histoire personnelle des élèves interfère avec le « monde intérieur » de la

classe. L'attitude et le moral de ceux-ci sont affectés par les choses qu'ils vivent, plus particulièrement chez les élèves de cheminement particulier, car ils ont souvent des vies perturbées; c'est notamment ce qui rend la tâche difficile avec ce type de clientèle. L'enseignant a très peu de contrôle sur cet aspect de la vie de l'élève.

Au début des périodes, il faut que l'élève suspende, dans la mesure du possible, les événements de sa vie qui sont extérieurs au monde de la classe, afin d'être réceptif et apte à travailler. Connaissant certaines des difficultés que vivent nos élèves, il ne faut pas s'attendre à ce qu'ils aient spontanément le goût de travailler à leurs projets. Ce qu'ils doivent tenter de faire, c'est de mettre entre parenthèses, du moins pour un moment, leurs problèmes pour prendre plaisir à ce qui se passe et à ce qu'il y a à faire dans la classe. Les échanges que l'enseignant entretient avec sa classe permettent à l'élève de discuter de cela et de comprendre l'importance de mettre en veilleuse les problèmes extérieurs pour pouvoir s'engager dans les activités de la classe.

### **3.2.2 S'ouvrir à la personne de l'enseignant**

Il n'est pas surprenant de voir le jeune se rebeller contre les figures d'autorité et les figures parentales; cela fait partie des caractéristiques de l'adolescence. L'enseignant, qu'il le veuille ou non, représente en quelque sorte une figure d'autorité. Mais bien que l'élève veuille s'affirmer en tant qu'individu, il doit respecter certaines règles et valeurs sociales. En effet, on ne peut pas tout accepter du jeune. En se responsabilisant face à ses gestes et paroles l'élève comprend qu'un respect mutuel est nécessaire pour entretenir de bons rapports. Il a conscience ainsi des efforts qu'il lui faut investir en ce sens.

En début d'année, les élèves se retrouvent face à de nouveaux professeurs. Ils cherchent alors à se faire une opinion de chacun d'eux en observant leur méthode d'enseignement, en scrutant leur personnalité et en partageant leurs impressions avec leurs pairs. Il est normal que l'élève préfère certains professeurs et certaines matières à d'autres, mais il doit éviter de développer une attitude négative envers certains professeurs, car cela minera tout de suite sa relation avec eux. Il y a une acceptation et une ouverture nécessaire de la part de l'élève, sans quoi, il ne peut pas y avoir de relation. L'élève doit nécessairement s'ouvrir à la personne de l'enseignant et accepter d'être guidé par lui. En fait, j'adhère à l'idée que l'on ne peut rien apprendre à quelqu'un qui ne nous aime pas. Je ne parle pas ici d'un amour inconditionnel ou égal à celui que l'on éprouve pour un parent ou pour un conjoint. Il s'agit plutôt d'une forme de respect ou de sympathie que l'on porte à un ami ou une connaissance. En acceptant à priori de croire que le professeur veut son bien, l'élève est davantage disposé à l'apprécier. Par contre, si l'élève ne se sent pas apprécié à sa juste valeur, qu'il se sent méprisé ou négligé, il se désintéressera de son professeur, il lui rendra le mépris qu'il sent venir de sa part. Personne n'aime se sentir méprisé ou mal aimé. Je constate ici qu'il y a un même effet de réciprocité que pour l'établissement d'un rapport de confiance. De la même manière que l'enseignant doit faire sentir à l'élève qu'il est apprécié et respecté, l'élève doit développer dès le début une perception positive à l'égard de son enseignant et lui faire sentir qu'il le respecte.

Dans un contexte harmonieux, l'élève comprend qu'il a un rôle à jouer dans le bon fonctionnement et l'atmosphère de la classe. S'il adopte une attitude positive, s'il encourage ses camarades à faire de même, l'ensemble de la dynamique de la classe sera plus agréable, propice à l'apprentissage et à la création. Moins de comportements inappropriés signifie aussi moins de gestion de classe pour l'enseignant et plus de temps à consacrer aux apprentissages, aux expériences, aux sorties et aux autres projets. En fait, plus l'élève gagne l'estime

de l'enseignant et plus il réalise que davantage de possibilités s'offrent à lui. Son comportement et son attitude face à l'enseignant ont une répercussion sur son éducation et son développement personnel. S'il arrive à interagir de façon positive avec son enseignant, il va plus loin dans ses apprentissages, dans son développement; il va dans le sens de son accomplissement.

### **3.2.3 S'ouvrir aux propositions de projets**

En plus d'adopter une attitude d'ouverture à l'égard de l'enseignant, l'élève doit aussi s'ouvrir aux propositions de projets. Dans une classe qui fonctionne bien, lorsqu'on propose des situations d'apprentissage à un élève, il comprend que plus il s'engage de son plein gré, mieux il retient ce qu'il apprend et arrive à l'appliquer à d'autres situations; bref ses apprentissages sont plus significatifs. De plus, lorsqu'il accepte de s'abandonner à ce jeu-là, qu'il accepte d'entrer dans un monde imaginaire, qu'il accepte de se laisser surprendre par l'inconnu; lorsqu'il est ouvert aux choses différentes et aux diverses possibilités, il est d'emblée beaucoup plus enclin à la création, il a plus de facilité à trouver des idées et s'en trouve davantage motivé.

Un jour où je proposais un nouveau projet à un groupe, alors que je venais tout juste de dévoiler le sujet, un élève s'est exclamé, avec un ton de mépris dans la voix, qu'il ne connaissait rien sur le sujet et que donc, ça ne pouvait pas l'intéresser. Je lui ai alors répondu que c'était justement le temps pour lui de s'informer et d'approfondir ses connaissances sur le sujet. Afin de dissoudre ses préjugés, je devais m'efforcer de l'appivoiser un peu plus que les autres. Je devais adopter une attitude ouverte à l'élève et accueillante, plutôt que de me renfrogner après l'affront qu'il venait de me faire devant toute la classe. Il faut comprendre qu'il est normal d'être réticent devant l'inconnu. Comme l'a dit



Maslow (1972), à propos de la peur de l'inconnu, « on comprend qu'il y ait un moment de peur, mais il faut le dépasser pour que la création soit possible ». Cet événement m'a permis de réaliser l'importance de l'attitude de l'élève et l'impact que celle-ci a sur l'atmosphère et l'engagement de toute la classe. J'ai pu constater qu'une réponse appropriée et astucieuse de la part de l'enseignant permet de désamorcer la situation. Il est certain qu'il ne faut pas tout accepter de la part du jeune, nous devons conserver une relation respectueuse et une position d'autorité dans la classe, mais je crois qu'il est possible de répliquer à ces petits accrochages sans perdre la face. Néanmoins, l'élève a un devoir d'ouverture face au projet. Il revient à l'élève de laisser de côté les préjugés négatifs et les blocages qu'il pourrait avoir face à la matière, à l'enseignant et bien entendu, aux propositions de projets.

Enfin, il importe de rappeler que pour que la classe fonctionne bien, pour que les relations soient harmonieuses au sein de la classe, cela demande nécessairement que l'élève apporte une contribution. En acceptant de laisser ce qui ne va pas à l'extérieur de la classe, ou même ce qui va très bien. Dans le fonctionnement harmonieux de la classe, il y a une contribution importante qui doit venir de l'élève. Notamment en termes d'ouverture à l'enseignant et d'ouverture aux propositions de projet qui lui sont faites, en termes d'engagement dans la classe et de suspension de ce qui se passe à l'extérieur de la classe.

#### **4. La qualité de la planification des propositions de projets**

Dans la section précédente, il a été largement question des modes d'interactions entre les enseignants et les élèves. Dans leur revue de littérature portant sur les recherches sur les processus de pensée des enseignants, Clark et Peterson (dans Wittrock, 1985) mettent en évidence deux grandes catégories

d'actions que font les enseignants: les actions d'interactions et les actions de planification. J'ouvre la présente section pour parler de cette deuxième catégorie d'actions qui se rapportent à la planification.

Afin de favoriser l'engagement de mes élèves et de contribuer à la réussite de mes propositions de projet, j'ai remarqué, en analysant mes récits des expériences réussies, que la planification y joue un rôle important. En effet, ce qu'on propose aux élèves comme projets est pour eux le point de départ de l'expérience. L'analyse m'amène à me rendre compte que dans les projets réussis, les propositions étaient savamment réfléchies, organisées et planifiées. Il n'est pas question ici de proposer à nos élèves n'importe quel projet qu'on aurait vu exécuter ailleurs sans qu'on se l'approprie d'abord et qu'on l'adapte à notre situation d'enseignement. En fait, à travers l'analyse de mes récits, j'ai retenu deux aspects qui m'ont paru particulièrement importants en lien avec cette question de planification d'un projet. Tout d'abord le fait de tenir compte du milieu, du type de clientèle et de la capacité des élèves. Puis, le fait de varier, d'adapter et d'équilibrer les types de projets en cours d'année.

#### **4.1 Tenir compte du milieu, du type de clientèle et des capacités des élèves**

Lorsque l'on planifie une proposition de projet, il faut avant tout savoir à qui on a affaire, à qui s'adressera notre proposition. Lorsqu'on souhaite favoriser l'engagement de nos élèves, les choix que nous ferons doivent nécessairement tenir compte du milieu, du type de clientèle ainsi que de la capacité des élèves.

Évidemment, en début d'année scolaire, on ne connaît pas toujours tous nos élèves. Il est donc parfois plus difficile de faire des choix. On se fie donc en premier lieu à ce que l'on connaît du milieu et du type de clientèle avec lesquels

on est appelé à travailler. Quel âge ont les élèves? Proviennent-ils d'un milieu riche ou pauvre? S'agit-il d'un milieu multiethnique? Chacun de ces aspects peuvent à priori orienter nos choix lorsqu'on planifie notre enseignement, sans même connaître nos élèves.

En fait, sans porter de jugement de valeur, il est important de noter que notre planification d'un projet variera selon qu'on s'adresse à des élèves provenant de milieu favorisé ou défavorisé. Par exemple, lorsqu'on travaille dans un milieu défavorisé, cela implique que les moyens financiers sont limités et parfois même que les élèves ont une moins grande culture visuelle. On ne pourra donc pas se permettre de demander aux élèves de fournir du matériel - tel qu'un objet apporté de la maison - ou de contribuer de façon financière aux sorties dans le cadre d'un projet d'arts plastiques. On proposera plutôt des projets réalisables avec les moyens de l'école; on fournira les matériaux, ainsi que la documentation visuelle.

Aussi, le type de clientèle auquel on enseigne influence les propositions de projet que nous privilégions et les choix que nous faisons. Quand notre clientèle est celle des groupes de cheminement particulier, nos propositions ne sont pas les mêmes que si il s'agissait de groupes d'élèves régulier. C'est dire que le type de clientèle oriente nos choix quant au niveau de difficulté du projet, quant à la thématique et quant à la complexité des étapes. Au départ donc, même si nous ne connaissons pas les élèves, on peut orienter notre planification en fonction du milieu et du type de clientèle.

En début d'année, je propose d'abord de petits projets plus simples: des exercices ou des travaux de révision qui permettent aux élèves de s'adapter à mon enseignement et au fonctionnement de la classe; des exercices qu'ils vont réussir aisément, ce qui me permettra de leur donner du *feedback* positif et de commencer

à bâtir une relation de confiance avec eux; des exercices qui permettent du même coup de mieux connaître les élèves et leurs capacités. Il importe par la suite de tenir compte de la capacité de mes élèves lors de ma planification si je veux être capable de les amener à s'engager dans les projets que je leur propose. Puisque je travaille avec des élèves de cheminement particulier et que la plupart d'entre eux présentent des difficultés d'apprentissage, je dois m'assurer qu'ils ne se découragent pas devant la tâche à accomplir. En effet, la plupart du temps « plus la tâche leur paraît difficile, plus les efforts leur paraissent inutiles, et moins ils s'y engagent » (Bouffard et Bordeleau, 1997, p. 26). Ainsi, lors de ma planification je tiens compte des capacités, je dose les défis et divise les projets en petites étapes simples.

L'analyse de mes récits m'a aussi permis de voir, qu'en début d'année, je tente toujours de sonder le terrain en demandant à mes élèves ce qu'ils aimeraient faire comme projet en cours d'année et quels types de médiums ils préfèrent. Cela me permet ensuite de mieux orienter ma planification en tenant compte des choix et des goûts de la majorité des élèves du groupe.

Ensuite, petit à petit, lorsque je connais davantage mes élèves, leurs intérêts et leurs capacités, il m'est plus facile de les imaginer en action, d'anticiper leurs réactions. Lors de ma planification, mes choix de projets se font de façon plus intuitive<sup>22</sup>. Je peux me risquer à proposer des projets plus ciblés, plus proche des intérêts des élèves et mieux adaptés à la dynamique de groupe. En fait, je crois que notre connaissance des élèves et nos expériences antérieures nous servent instinctivement dans la planification, mais le risque qu'ils ne s'engagent pas dans

---

<sup>22</sup> Dans la section 5 intitulée « Le recours aux modalités d'inspiration » (p. 81-87), j'expliquerai plus en détail comment la dynamique d'inspiration chez l'enseignant joue un rôle important notamment lors de la planification de projet.

le projet demeure puisqu'on ne peut jamais savoir exactement comment les élèves vont recevoir nos propositions.

J'ai pris ce risque dernièrement avec des groupes d'élèves très perturbateurs, en leur proposant de réaliser un projet d'argile. D'après mes expériences antérieures je pouvais m'attendre à deux réactions de la part des élèves: soit la matière allait les surexciter et les amènerait à se lancer des boulettes d'argile; soit la matière allait soudainement les apaiser, à force de manipuler l'argile. Certes, je les avais préparés de mon mieux à vivre cette expérience que je qualifiais de privilégiée, afin que celle-ci s'avère réussie. Mais je demeurais sur mes gardes puisque la réaction des élèves demeure imprévisible. Heureusement, c'est de la seconde réaction que j'ai pu profiter. En effet, après avoir mis leurs idées sur papier et lorsqu'ils ont été prêts à commencer la réalisation, petit à petit les élèves sont venus s'installer à la grande table pour commencer le travail d'argile. Au bout d'un moment, tous les élèves étaient rassemblés à la table et travaillaient dans le calme. Puis, comme si la terre sur leurs mains venait de les figer sur place, un silence intense s'est installé dans la classe. Les élèves étaient centrés.

#### **4.2 Équilibrer les propositions: varier et adapter les types de projets en cours d'année.**

À travers mes expériences en enseignement des arts plastiques, j'ai pu remarquer l'importance de varier, d'adapter et d'équilibrer le type de projet que je propose à mes élèves ainsi que l'approche que j'utilise. Répartir les projets de façon équilibrée tout au long de l'année permet ainsi de maximiser l'énergie déployée par les élèves dans chacun de leur projet.

Comme je le mentionnais précédemment, je commence généralement l'année scolaire avec des projets de révision, des travaux ou des exercices de dessin qui me permettent de mieux connaître les capacités des élèves et qui demandent également moins d'engagement personnel de leur part. Aussi, j'alterne le plus souvent possible entre des travaux en deux dimensions, des travaux en trois dimensions et des retours sporadiques dans le cahier de démarche. Ainsi, les élèves passeront d'une technique à l'autre sans se lasser, puis ils pourront graduellement transposer les connaissances acquises en début d'année scolaire dans leurs projets plus élaborés de fin d'année.

Il est important de varier les techniques non seulement pour couvrir ainsi tout le programme scolaire, mais également pour favoriser la réussite de tous les élèves. Par exemple, il n'est pas rare de rencontrer des élèves peu doués en dessin, mais qui s'avèrent être très habiles en sculpture, ou l'inverse. Dans mon enseignement et dans ma planification, je tente de donner à tous les élèves la chance de développer leurs capacités, de reconnaître leur potentiel et leurs habiletés.

Afin de ménager les élèves, je tente aussi d'alterner entre des propositions de projets à grand investissement et des projets moins exigeants. En effet, j'ai remarqué dans mon enseignement qu'il est préférable d'alterner entre des projets engageants et des projets qui le sont moins au niveau personnel. Les projets de plus grande envergure ou qui demandent une part d'investissement personnel plus importante peuvent devenir épuisant et même décourageant pour les élèves qui ont plus de difficulté à s'ouvrir et à s'engager personnellement dans un projet. Ces projets engageant sont à mon avis essentiels dans l'apprentissage et le développement personnel des élèves, mais il est nécessaire de rythmer notre enseignement avec des projets moins demandant au niveau personnel, ce que j'appelle les « projets tampons ».

Les « projets tampons » peuvent prendre la forme de petits exercices dans le cahier de démarche ou de travaux plus simples, plus brefs et qui demandent moins d'investissement personnel de la part de l'élève. Ces petits projets permettent à l'élève de se ressourcer, de retrouver ses énergies et de vivre des petites réussites. Certains élèves ont plus de difficultés que d'autres à s'engager personnellement, à s'identifier et investir leur subjectivité dans ce qu'ils font: les projets plus engageants sont donc plus difficiles pour eux. Les types de projets moins engageants assurent en quelque sorte la réussite et permettent aux élèves moins doués de s'approprier petit à petit le langage de l'art.

Lors de ma planification, je tente aussi de penser à varier mes approches. Ma façon d'enseigner et de présenter un projet aux élèves ne doit pas être toujours la même. Je change de méthode de temps à autre pour surprendre les élèves et redynamiser mon enseignement. Il m'arrive parfois en début de cours de décider de regrouper les élèves autour de moi pour faire une présentation, ou une démonstration. Physiquement, je ne me place pas toujours au même endroit, je varie les lieux d'interactions, je tente de me déplacer souvent dans la classe pendant les explications ou les interventions. Aussi, je choisis différents types de documents visuels, selon les projets. Parfois, ce sont des images de l'art que j'affiche au mur; parfois ce sont des cartons plus didactiques, illustrant la technique à utiliser et les notions; parfois je présente des livres, je lis un texte aux élèves ou j'apporte des documents personnels, tels que des photos, des projets personnels, des objets.

Je tente aussi d'intégrer et d'adapter les projets en fonction du moment de l'année scolaire. Comme je le mentionnais précédemment, je ne commence pas l'année scolaire avec des projets trop exigeants ou qui demandent un grand investissement personnel de la part de l'élève. Je tente de suivre le courant de l'année scolaire et d'y adapter mon enseignement. Par exemple, j'essaie dans la



mesure du possible de m'assurer qu'un projet soit terminé avant de partir pour le congé des Fêtes ou de la relâche scolaire. Je sais qu'il est difficile pour les élèves et même pour moi de retrouver la motivation à poursuivre un projet après l'avoir laissé pendant plusieurs semaines. Pour les élèves, il est parfois difficile de se rappeler où ils étaient rendu dans leur travail, je préfère donc leur proposer de nouveaux projets au retour des vacances, cela sera plus propice à l'engagement, la motivation et la participation des élèves tout au long du projet.

## **5. Le recours aux modalités d'inspiration**

Dans cette section, je traite des modalités d'inspiration tant chez l'enseignant que chez l'élève. J'ai choisi d'en faire une section distincte de la planification, parce que l'inspiration est un phénomène qui ne se produit pas nécessairement à un moment précis. En fait, l'inspiration est plutôt un mouvement de la « dynamique de création » (Gosselin et *al.*, 1998) qui ne se produit pas uniquement lors de la planification. Ce phénomène est caractérisé par un état de réceptivité qui permet à l'individu « d'accueillir l'émotion créatrice et d'entrer ainsi dans un processus créateur » (p. 650). Par ailleurs, le phénomène d'inspiration peut se reproduire à plusieurs moments du processus créateur. Semblablement, l'inspiration peut intervenir à tout moment, que ce soit pour le travail de l'enseignant aussi bien que pour le travail de l'élève. Je m'attarderai ici à faire ressortir d'abord les modalités d'inspiration chez l'enseignant. Puis, je parlerai des modalités d'inspiration chez l'élève.



## **5.1 Les modalités d'inspiration chez l'enseignant**

Pour ce qui est des modalités d'inspiration chez l'enseignant, je m'intéresse en particulier à trois aspects, soit: la mobilisation du temps et de l'énergie nécessaire à l'inspiration, l'utilisation de méthodes de ressourcement et d'inspiration, ainsi que le partage et l'échange avec les pairs.

### **5.1.1 S'accorder le temps nécessaire à l'inspiration**

D'abord et avant tout, l'analyse de mes données m'amène à réaliser qu'un des éléments les plus importants et qu'on oublie souvent de prendre en considération est le fait qu'il est nécessaire de consacrer du temps et de l'énergie à l'inspiration. Il faut pouvoir se mettre dans un état d'ouverture, accroître par le fait même notre sensibilité et être ainsi prédisposé à sentir, percevoir, entendre ce qu'il y a tout autour de nous, afin d'en être inspiré et d'accueillir les idées qui peuvent nourrir l'enseignement. J'ai pu constater que je suis moi-même de nature très distraite. Je suis facilement et fréquemment portée à m'évader dans des rêveries de toutes sortes. Cette propension permet, selon les auteurs, une réceptivité plus accrue aux idées inspiratrices. Lorsque je suis à la recherche d'une idée de projet, il se passe en moi une sorte d'ouverture, une sensibilité accrue, une prédisposition à percevoir, sentir, entendre et voir tout ce qui se passe autour de moi et à en être inspirée. Ces moments, sont empreints d'une certaine fébrilité qui est pour moi nécessaire à la créativité et qui me donne l'élan et la motivation à poursuivre.

En fait, les idées et l'inspiration viennent d'elles-mêmes sans qu'on ne s'y attende, mais elles ont tout de même besoin qu'on leur accorde un peu de temps et d'attention. Un temps pour l'errance, un temps de relâchement physique et

psychologique. En fait, il est nécessaire que nos défenses et nos tensions soient relâchées afin de pouvoir laisser les idées émerger de notre inconscient. Les auteurs et les créateurs s'accordent pour dire que les idées inspiratrices subites viennent rarement lors de moments de travail intense. En fait, lorsqu'ils parlent de la venue de leurs idées, ils la décrivent comme survenant lors d'un moment paisible et en parle comme d'un « état chantant » (Valéry, 1957-1961) ou un « état de grâce » (Milner, 1957).

Ces « émergences » (Gosselin et *al.*, 1998) surviennent en fait le plus souvent lors de moments que Wallas (1926) a surnommés « périodes d'abstention », c'est-à-dire périodes au cours desquelles notre esprit est libre de tout « travail mental conscient » sur un projet. J'ai moi-même constaté que la plupart de mes idées créatrices me viennent lors de moments plutôt passifs. Je réalise aujourd'hui que j'en suis même venue à développer inconsciemment une méthode de travail qui m'amène, lorsque je suis à la recherche d'idées pour un projet, à faire de longues promenades, afin de libérer mon esprit et de me mettre en état de recevoir l'inspiration. Il peut sembler paradoxal de dire que je marche pour m'arrêter, mais c'est véritablement cette pause qui me permet de me ressourcer, de retrouver l'énergie nécessaire pour continuer. Il est donc nécessaire lorsque l'on enseigne ou que l'on crée de s'accorder du temps pour soi, pour nos loisirs et nos intérêts, puisque c'est, entre autres, ceux-ci qui savent nous inspirer.

Je répète aussi parfois cette étape en milieu de projet afin de ressasser mes idées. Effectivement, pour plusieurs auteurs, tels que Gosselin et *al.* (1998) certaines opérations se reproduisent à travers les différentes phases de la « dynamique de création ». En fait je perçois et je pratique mon métier d'enseignante un peu à la manière d'un processus de création.

### 5.1.2 Partager et échanger avec les pairs

Dans le contexte d'une école secondaire, il y a souvent plus d'un professeur enseignant les arts plastiques. En tant que jeune enseignante, j'ai vite compris que mes collègues dans le domaine pouvaient m'être d'un grand secours. Au cours de ma formation en enseignement des arts à l'université, nous échangeons nos idées de projets au retour des stages. Je réalise que ce type d'échanges est demeuré très important pour moi. Les collègues, les amis, les professeurs et les personnes en qui j'ai confiance et que je considère compétents et efficaces peuvent m'enrichir par leurs expériences, leurs conseils et leurs connaissances.

Lorsqu'on assiste à des congrès, il arrive que les projets de nos collègues nous parlent, nous inspirent. Ils partagent des idées de projets qu'ils ont réalisés, puis il nous vient à l'esprit des idées de projets semblables. Il demeure tout de même important de garder à l'esprit le fait qu'il faut savoir réinterpréter ce qui nous est proposé pour se l'approprier et pour le mettre au diapason de notre propre subjectivité. On le sait, parmi tous ces échanges, l'enseignant tout comme l'élève doit choisir parmi les idées qui lui viennent. Il doit retenir celles qui sont le plus significatives pour lui.

Par ailleurs, il faut aussi adapter nos propres idées et celles inspirées de nos collègues à nos propres besoins en classe. En fait, une idée, un projet ou un « truc » peuvent bien fonctionner pour quelqu'un et pas du tout pour un autre. Il faut savoir départager parmi les bonnes idées et les bonnes propositions des autres, celles qui conviendraient mieux à notre propre personnalité, nos propres intérêts, nos propres possibilités et capacités, ainsi que notre propre réalité scolaire.

De plus, il ne faut pas hésiter à s'affilier à des associations professionnelles telles que l'AQÉSAP<sup>23</sup>, afin de pouvoir participer à des congrès et ainsi fréquenter d'autres enseignants en arts. Ces congrès permettent de demeurer à l'affût de ce qui se fait dans notre domaine, dans les écoles, cégeps et universités. Ces événements nous offrent la possibilité de s'inspirer des idées de projets réalisés par d'autres enseignants; cela nous permet de découvrir de nouveaux matériaux et d'échanger avec les exposants des différents kiosques. En effet, on le sait, le dialogue est une méthode de recherche en soit. Par le dialogue on échange et on construit nos idées. Les échanges et les partages avec nos pairs viennent donc sédimenter nos idées pour l'enseignement.

### **5.1.3 Avoir recours à des méthodes d'inspiration**

Tout comme les échanges avec les pairs, les méthodes de ressourcement et d'inspiration requièrent qu'on leur accorde une certaine importance et un certain temps. Nous avons vu un peu plus tôt que l'inspiration se produit souvent lors de périodes de relâchement; par ailleurs il demeure parfois nécessaire de puiser dans nos ressources et d'utiliser nos méthodes d'inspiration.

Par exemple, l'une des méthodes de ressourcement et d'inspiration que j'utilise souvent, et que je conseille d'ailleurs à mes élèves, est la prise de note des idées inspirantes qui me viennent à l'esprit. En demandant à nos élèves de tenir un carnet de traces, nous leur enseignons une méthode de travail bien connu et très prisé par plusieurs créateurs. En effet, pour plusieurs créateurs, le cahier de traces

---

<sup>23</sup> Association québécoise des éducatrices et éducateurs spécialisés en arts plastiques.

prend une grande importance tout au long du processus de création<sup>24</sup>. Le carnet permet de garder les traces des idées et des réflexions ainsi que des essais et des croquis préparatoires à un projet. Il permet surtout de prendre du recul et d'observer de façon plus analytique et objective nos propres idées et réflexions. Ce retour nous permet d'observer et de comprendre non seulement notre propre processus de création, mais aussi de faire des liens entre les diverses idées et leur provenance. Valéry, on le sait, utilisait les cahiers de traces et les notes à profusion. Pour ma part, je travaille souvent avec un carnet de notes dans lequel j'accumule mes idées. Je fais des croquis, je décris un projet, j'écris des pensées, des phrases, des citations, des proverbes, des anecdotes même. Je prends en note tous les matériaux que je veux utiliser et tout ce que je peux mettre en lien avec mon travail de réflexion et de réalisation.

La tenue d'un carnet me permet non seulement d'approfondir mon sujet, mais aussi de développer mes idées, de les transformer, de les changer. L'idée ou les idées initiales sont alors développées. J'analyse les différentes avenues possibles. Je sélectionne et privilégie certaines idées plus que d'autres. Au cours du processus, quelques petites idées changent par rapport aux croquis et aux intentions originales, car les réflexions se poursuivent. Par contre, je réalise qu'en général, j'utilise le carnet pour y inscrire mes idées de base, pour ne pas les oublier. Le carnet me permet en fait d'accumuler toutes les informations dont j'ai besoin pour ensuite pouvoir mieux jouer avec mes idées.

Par la suite, lorsque je suis à la recherche d'idées, une des premières méthodes de ressourcement et d'inspiration que j'utilise consiste à consulter mes carnets d'idées et à faire l'exercice de me remémorer les détails exacts de l'idée

---

<sup>24</sup> Léonard de Vinci et Paul Valéry sont des exemples éloquents d'artistes qui ont eu recours à des carnets de notes ou de traces. Plusieurs artistes contemporains y ont également recours comme on peut le constater dans les expositions où ils font part au public de leurs carnets.

originale, afin de me remettre en contexte. Il peut arriver que certaines idées ne conviennent plus ou que d'autres, captent mon attention et m'inspirent à nouveau. Je dois alors me réapproprier ces idées afin de reproduire ainsi l'élan et l'énergie nécessaire au démarrage, à l'enclenchement du processus créateur.

Il se peut aussi que je m'inspire des autres et de ce qui m'entoure. C'est pourquoi je demeure à l'affût de l'actualité en consultant les journaux, les magazines, les circulaires, Internet, les livres sur l'art, etc. Je continue à m'instruire et à me cultiver en visitant les musées, les galeries, les lieux d'exposition et les congrès. Il faut demeurer curieux de ce qui se fait dans notre domaine. Parfois, les meilleures idées viennent lorsqu'on s'y attend le moins et sont engendrées par des sources telles que celles énumérées ci-dessus. Par exemple, en lisant un journal un matin en me dirigeant vers l'école, j'ai aperçu une publicité qui a attiré mon attention, car j'étais justement en train de travailler sur un projet d'affiche publicitaire avec mes élèves. J'ai donc découpé la publicité dans le journal pour l'apporter en classe et en discuter avec mes élèves.

Ainsi, en prenant des notes dans mes carnets, j'accumule de la matière inspirante de la même manière pour mes projets personnels que pour mon enseignement. Lors d'incursions sur Internet, lors de visites aux musées ou même lors d'une promenade en forêt, pourquoi ne pas recueillir ce qui nous interpelle spontanément: une image, un poème, un livre, un carton d'invitation, un article, une feuille, une branche, une roche, etc. C'est grâce aux choses qui nous touchent, qui nous interpellent et qui nous inspirent, c'est en les partageant avec les autres, en partageant notre expérience et nos émotions, que nous arriverons à transmettre l'élan, l'énergie et peut-être même l'inspiration nécessaire à propulser l'élève dans le processus de création.

## 5.2 Les modalités d'inspiration chez l'élève

En ce qui a trait aux modalités d'inspiration chez l'élève, j'ai recensé trois grands aspects qui m'ont paru significatifs dans le processus d'inspiration et d'enclenchement des idées: adopter une attitude d'ouverture, accepter d'errer, puis avoir recours à des méthodes de ressourcement et d'inspiration.

### 5.2.1 Adopter une attitude d'ouverture

Nous avons vu précédemment que l'enseignant, doit se mettre dans un état de réceptivité et s'accorder le temps nécessaire à l'inspiration, afin d'être prêt à accueillir des idées. De la même manière, l'élève doit adopter une attitude d'ouverture s'il veut favoriser la venue d'idées. Je ne parle pas nécessairement ici d'ouverture à la personne de l'enseignant ou encore à la matière. Il est plutôt question d'une ouverture à la venue des idées, qui peut être favorisée par une réceptivité accrue à tous les stimuli extérieurs.

Il faut comprendre qu'il n'est pas nécessairement facile pour un jeune de se mettre dans un état de réceptivité qui permet de trouver l'inspiration. Tout d'abord, il importe de rappeler que pour faciliter l'émergence d'idées ou la venue de l'inspiration, il est important de pouvoir relâcher ses mécanismes de défenses et donc de se sentir en sécurité. Pour cela, un climat de confiance est nécessaire.

De plus, nous avons vu que selon Wallas (1926), l'inspiration est souvent reliée à un phénomène d'association d'idées, de choses ou d'événements<sup>25</sup>. En fait, l'élève doit profiter du moment de la mise en situation, des exercices et des

---

<sup>25</sup> Wallas (1926) considérait l'inspiration comme « l'aboutissement d'une suite d'associations fructueuses » (traduction libre).

discussions qui peuvent agir pour lui comme des déclencheurs et provoquer des associations d'idées. Mais cela n'est pas nécessairement une chose facile. Ce qu'il m'apparaît important de garder à l'esprit c'est que le phénomène d'association d'idées se fait un peu de façon magique. On ne le contrôle pas complètement puisqu'il y a une part d'inconscient. Par ailleurs, lorsque l'élève est conscient de ce phénomène, il est davantage capable de laisser tomber ses mécanismes de défense, de laisser venir l'imprévu et de reconnaître le phénomène lorsqu'il se produit.

Tout comme nous, les jeunes font parfois face à l'angoisse de la page blanche. Il survient alors une tension qui n'est pas nécessairement favorable à la création. Le stress de devoir produire ou de devoir trouver une idée peut entraîner un blocage qui empêche de trouver l'inspiration. Les élèves de cheminement particulier qui manquent souvent de confiance en eux sont particulièrement affectés par ce type de pression. En fait, les élèves trouvent parfois quelques idées, mais celles-ci ne semblent pas être suffisantes ou satisfaisantes pour les mobiliser, pour les inciter à passer à l'action. Il leur semble souvent qu'une meilleure idée pourrait leur venir et c'est dans l'attente de cette meilleure idée que certains semblent s'empêcher de s'engager dans la production de quelque chose. Par ailleurs, quand le temps presse, il faut choisir; se mettre à l'œuvre à partir des idées initiales, ou attendre encore, peut-être en vain, l'idée de génie, l'idée parfaite. L'idée de génie ne vient que rarement du premier coup; elle peut se développer à partir des idées initiales ou peut même être déclenchée alors que le travail est commencé. Mais pour certains élèves, se décider à passer à l'action demeure un problème important. Ils ne parviennent pas à faire un choix parmi un ensemble de pistes possibles et préfèrent fuir le travail afin d'éviter un échec éventuel<sup>26</sup>, un échec qui résulterait du choix d'une idée de départ un peu tiède.

---

<sup>26</sup> Ce comportement correspond à la théorie de l'« estime » et la « perception de soi », de Covington (1984), que nous avons vu plus tôt au chapitre II, page 17.



### **5.2.2 Accepter d'errer**

Comme nous venons de le mentionner, la recherche d'idée et d'inspiration peut causer une certaine angoisse chez l'élève, il peut avoir peur de se retrouver devant une page blanche et craindre de ne jamais trouver d'idée. Par ailleurs, nous savons que la création nécessite un temps d'arrêt où l'esprit est libre de tout travail mental conscient, ce que Wallas (1926) a intitulé la « période d'abstention ». L'élève doit jusqu'à un certain point accepter d'errer. Lorsqu'il accepte d'errer, il se laisse entraîner dans ses rêveries et ce n'est que plus fructueux et propice à la venue des idées.

C'est souvent lorsque l'élève erre et qu'il prend le temps de réfléchir plus librement qu'il fait des associations d'idées plus fructueuses. Certains élèves se pressent à se mettre au travail pour en être débarrassé. Ils se jettent sur la première idée qui leur vient à l'esprit, même s'il est rare que celle-ci soit très éloquente. En se donnant du temps, l'élève réalise qu'il peut trouver de bien meilleures idées. Il prend ainsi confiance en lui et en son plein potentiel. Puis, petit à petit, il réalise que le temps est nécessaire à la création. Il développe alors un autre type de confiance: la confiance qu'il pourra toujours trouver de bonnes idées s'il se donne du temps.

### **5.2.3 Avoir recours à des méthodes d'inspiration**

Tout comme l'enseignant, l'élève a besoin d'utiliser des méthodes de ressourcement et d'inspiration. Comme tout le monde, les adolescents trouvent leur inspiration dans ce qui les entoure, dans ce qu'ils connaissent, leur vécu, mais aussi grâce à des méthodes de recherche d'idées. Comme nous venons de le voir, accepter d'errer et adopter une attitude d'ouverture peuvent constituer les

principes premiers d'une méthode de ressourcement. Cela prédispose en quelque sorte l'élève à recevoir l'inspiration; mais il ne suffit pas nécessairement de se détendre et d'être réceptif pour que les idées surgissent. En fait, l'élève peut se donner des méthodes à suivre pour trouver et élaborer ses propres idées.

Pour une bonne part, c'est à l'enseignant qu'il revient de montrer à l'élève différentes méthodes qu'il peut se donner pour trouver l'inspiration et pour se ressourcer. Il doit aussi l'encourager à les utiliser lorsqu'il en a besoin. Les méthodes de ressourcement et d'inspiration qui sont proposées à l'élève l'aident petit à petit à trouver plus facilement des idées et à vivre de façon beaucoup plus spontanée une démarche de création.

Tout d'abord, l'élève qui accepte de s'ouvrir est généralement intéressé et curieux. Il consulte volontairement les documents de toutes sortes (livres, images, Internet, magazines, objets, outils, matériaux, etc.) qui sont mis à sa disposition par l'enseignant. La consultation de ces documents met l'élève en contact avec le monde extérieur. Cela développe sa culture et enrichit son imaginaire. L'élargissement culturel de l'élève a un impact très fort sur sa capacité à faire des liens entre ses apprentissages, ce qu'il connaît déjà et ce qu'il vient de découvrir. Cela l'amène à penser à des choses différentes et à se donner des projets. Rappelons que Wallas (1926) a dit que plus la personne est instruite, plus elle pourra facilement « ouvrir son esprit ». Il est donc important que l'élève soit en contact avec des choses qui le sortent de son ordinaire, qui l'amènent ailleurs: divers types de documentation; divers stimuli visuels, auditifs, affectifs.

Une autre des modalités qui favorise l'inspiration, est de participer à des discussions et à des échanges avec les pairs ou le professeur. En partageant des idées et en parlant du processus créateur, l'élève prend conscience du phénomène d'inspiration, de sa propre démarche et des ressources qu'il peut employer pour

parvenir à trouver de nouvelles idées. En échangeant avec ses camarades de classe, l'élève pourra avoir un aperçu des idées et des méthodes d'inspiration des autres. En fait, être inspiré par les autres a toujours eu une place importante dans la démarche des artistes.

Un autre élément important pour la démarche de création et l'élaboration des idées est le cahier de traces de l'élève. Les exercices et les petits retours dans le cahier de démarche, qu'ils soient dirigés où qu'ils consistent en des expérimentations libres, permettent non seulement de se libérer l'esprit, de se changer les idées, mais aussi d'y accumuler des idées ou des traces personnelles qui favorisent l'enclenchement du processus d'association d'idées.

À cours de ressources, l'élève peut aussi simplement s'engager dans le processus en jouant avec les matériaux. En effet, les matériaux, outils et techniques peuvent aussi mener à l'inspiration. Ce que je tente de dire ici c'est que le fait d'être mobilisé, de se mettre en action, entraîne l'élève dans le processus de création. Une fois mobilisé, son esprit sera plus ouvert et inspiré. Ce phénomène n'est pas nouveau, il était déjà présent dans les écrits de Bachelard (1948) qui disait que « la matière réveille l'esprit et l'esprit réveille la matière ».

## **6. L'engagement de la subjectivité de l'enseignant et de l'élève**

Pour aborder ce dernier paramètre, je parle d'un aspect qui s'est révélé dès le début de l'analyse des expériences réussies, c'est-à-dire l'engagement subjectif de l'enseignant et des élèves dans le projet. Par engagement subjectif, j'entends l'investissement émotionnel et l'intérêt personnel manifesté tant par l'enseignant que par l'élève à toutes les étapes de l'expérience réussie. Dans un premier temps, je vais traiter de différents aspects qui ont rapport à l'engagement subjectif chez

l'enseignant, puis je traiterai en second lieu de différents aspects qui ont trait à l'engagement subjectif chez l'élève.

## **6.1 L'engagement subjectif chez l'enseignant**

Lors de l'analyse de mes récits d'expériences réussies, j'ai constaté que mon propre engagement subjectif avait joué un rôle primordial dans la réussite de ces mêmes expériences. J'ai remarqué que l'engagement de la subjectivité de l'enseignant peut se traduire de plusieurs manières tout au long de son travail d'enseignement. J'ai relevé entre autres trois modes d'investissement significatifs et représentatifs. Tout d'abord, il sera question de l'importance de se sentir lié aux propositions de projets que l'on fait aux élèves. Je parlerai ensuite de l'importance de se référer à ses expériences et son vécu personnel à différents moments de la classe d'art. Puis finalement, il sera question de l'importance de partager et d'exprimer à ses élèves ses propres sentiments.

### **6.1.1 Se sentir lié à la proposition de projet**

Lors d'expériences réussies, j'ai constaté que quand je planifie une proposition de projet, je cherche à m'inspirer des choses qui m'intéressent personnellement ou qui piquent ma curiosité. Cela ne signifie pas pour autant que je choisisse uniquement de proposer des projets dont je maîtrise déjà le sujet. À mon avis il importe que l'enseignant puise non seulement dans ce qu'il connaît, mais aussi dans ce qu'il ne connaît pas et ce qui l'attire. Notamment, l'attrait pour des choses nouvelles lui permet de renouveler ses techniques et ses approches.

Qu'il s'agisse de nouveaux sujets ou non, l'analyse de mes expériences réussies m'a amenée à constater que lors de l'élaboration de mes propositions de projets, je m'investis dans la recherche d'images et de documentation. Je m'approprie le sujet petit à petit; je m'y engage peu à peu et il finit par m'habiter de façon naturelle. Il importe de maîtriser un tant soit peu le sujet ou la technique d'un projet avant de le proposer à ses élèves.

Plus je m'investis ainsi dans le projet, plus j'ai hâte de le proposer, de le partager et de le faire vivre à mes élèves. J'ai hâte de voir quelles seront les directions qu'il prendra; les solutions que les élèves trouveront, et les interprétations que les élèves vont en faire. En lisant dans mes yeux la hâte et l'intérêt qui m'habitent, les élèves sont davantage motivés à s'engager eux-mêmes dans le projet. C'est là une des répercussions de l'engagement subjectif de l'enseignant.

### **6.1.2 Référencer à ses expériences et à son vécu personnel**

À travers l'analyse de mes récits d'expériences réussies, j'ai constaté qu'il m'arrive parfois de raconter des anecdotes à mes élèves ou de me référer à des expériences personnelles. J'utilise ces références tant lors de l'élaboration de mes propositions de projets que lors de la mise en situation ou de la réalisation du projet.

Lors de l'élaboration de mes projets, je cherche d'abord à trouver une proposition qui plaira non seulement à mes élèves, mais qui me semble attirante à moi aussi. Par exemple, dans le projet sur les pièces de monnaies dont je parle

précédemment<sup>27</sup>, j'avais amené ma propre collection de pièces et un de mes livres sur l'art ancien et j'avais raconté à mes élèves la façon dont je m'étais procuré les pièces. Il y avait dans ce projet un réel engagement subjectif de ma part puisque je me référais à des anecdotes, des expériences et des objets personnels.

Le contenu personnel que l'on révèle par bribes à nos élèves porte inévitablement une charge émotive qui, à mon avis, agit sur l'élève en l'amenant à s'impliquer lui aussi personnellement et ce souvent à son insu. En fait, cette façon de faire aide à établir un lien de confiance et de confidentialité avec les élèves. Ils apprennent petit à petit à mieux nous connaître et se sentent privilégiés qu'on partage avec eux nos expériences. Ils perçoivent la confiance que nous leur accordons. Cela ouvre inévitablement la porte à la confiance qu'à leur tour ils peuvent nous accorder. Cela ouvre même la porte à des discussions, des échanges et des anecdotes venant de leur part.

### **6.1.3 Partager et exprimer ses sentiments**

De la même manière, le fait de partager et d'exprimer nos sentiments, nos états d'âmes, nos impressions du moment nous rend d'emblée plus humains aux yeux des élèves et cela renforce le lien de confiance qu'on a avec eux. Il est important que l'enseignant sente qu'il peut partager, jusqu'à un certain point, ses états d'âme avec ses élèves, afin de les mettre au diapason de son humeur. Sentir que l'on peut dire ce qu'on pense et ce qu'on ressent est la base d'une bonne communication et il en va de même pour les élèves.

Lors d'expériences réussies je remarque que j'exprime aussi mes sentiments et mes émotions à travers les anecdotes et les expériences personnelles que je

---

<sup>27</sup> Il a été question de ce projet au chapitre II, page 30; ainsi qu'au chapitre III, page 56.

raconte à mes élèves. Ils voient l'émotion et la passion qui m'habitent et cela les incite généralement à vouloir vivre eux aussi des émotions lors de la réalisation du projet. Il est certain qu'en partageant nos émotions avec les élèves, cela nous rend plus vulnérable, mais en général les élèves en sont conscients et respectent la confiance qui leur est accordée.

## **6.2 L'engagement subjectif chez l'élève**

Dans les expériences réussies, l'engagement subjectif de l'élève est aussi primordial que celui de l'enseignant. À travers mes analyses, j'ai recensé trois modes d'investissement de l'élève qui sont semblables à ceux que nous venons de voir chez l'enseignant. Dans cette section, je m'intéresserai tout d'abord à l'importance de se sentir lié à la proposition de projet. Ensuite, il sera question de l'importance de se référer à ses expériences et son vécu personnel. Puis finalement, je parlerai de l'importance pour l'élève d'avoir vécu des expériences artistiques positives.

### **6.2.1 Se sentir lié à la proposition de projet**

Nous avons vu précédemment que pour que l'élève s'engage dans un projet, il doit d'abord faire part d'une certaine ouverture à la proposition de l'enseignant. Par ailleurs, une fois cette ouverture manifestée, il importe que l'élève se sente lui aussi lié à la proposition de projet, afin de pouvoir s'y engager de façon subjective. C'est en s'appropriant en quelque sorte le projet, c'est-à-dire en le faisant sien, qu'il parvient petit à petit à en être habité. Pour ce faire, c'est l'intérêt et la curiosité de l'élève qui doivent être sollicités.

L'intérêt des élèves est plus manifeste lorsque les propositions posent un certain défi et sont empreintes de nouveauté. Ainsi, les défis techniques, les thèmes et les matériaux nouveaux, de même qu'une documentation visuelle intéressante gardent l'attention des élèves. En s'intéressant à l'information que lui transmet l'enseignant, en consultant la documentation qui est mise à sa disposition et en cherchant des idées reliées à ses propres intérêts, l'élève s'investit et se donne des chances de se sentir de plus en plus interpellé par le projet.

### **6.2.2 Se référer à ses expériences et son vécu personnel**

Dans les expériences réussies, l'élève, pour développer ses réalisations, se réfère à ses propres expériences, à ce qu'il connaît, à ce qu'il a vécu, à ce qui l'intéresse à priori. Par ailleurs nous savons que l'adolescence est une étape de transition où le jeune développe sa personnalité, ses goûts et ses intérêts en découvrant aussi de nouvelles choses. Incité par l'enseignant, l'élève se questionne sur ce qui suscite en lui de l'émotion. En prêtant attention aux choses, aux symboles ou aux idées qui ont un sens pour lui, l'élève prend progressivement conscience de son identité propre. Il réalise petit à petit qu'il dispose d'un répertoire personnel d'objets qui suscitent chez lui des émotions et dans lequel il peut puiser pour se ressourcer, ce qui facilite son engagement subjectif dans ses projets de création.

### **6.2.3 Vivre des expériences artistiques positives**

Pour que l'élève puisse s'engager de façon subjective dans un projet, il doit ressentir une certaine confiance. Nous avons vu précédemment que la confiance s'établit grâce à un sentiment de « sécurité » et de « liberté psychologique »



(Rogers, 1961). Par ailleurs, j'ajouterais que la confiance s'acquiert généralement par la récurrence d'expériences positives. En effet, l'élève qui vit des expériences artistiques positives semble plus rapidement et plus aisément enclin à s'engager subjectivement dans ses projets. Il garde un souvenir satisfaisant des expériences positives et en vient même parfois à se donner lui-même des projets.

## CONCLUSION

Au départ, lorsque je me suis inscrite à la maîtrise, je cherchais à résoudre un problème que je vivais dans ma pratique, celui du manque de motivation ou plutôt du manque d'engagement personnel de la part des élèves de cheminement particulier dans leurs projets d'arts plastiques. Ce manque de motivation engendrait à mes yeux des comportements perturbateurs chez les élèves et contribuait à détériorer le climat de la classe.

Afin de trouver des réponses à mes questions, mes premières investigations sur le sujet m'ont amenée à regarder du côté des stratégies d'intervention et d'intégration auprès des élèves présentant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. J'y ai vu des stratégies intéressantes, mais le problème auquel je voulais m'attaquer n'était pas directement concerné par ces stratégies. Cela m'a incitée à me tourner par la suite vers les théories de la motivation. J'y ai trouvé quelques pistes intéressantes qui m'ont permis de comprendre que ce que je considérais à première vue comme un manque de motivation de la part de mes élèves se traduisait plutôt par un manque d'engagement personnel des élèves dans leurs projets. Je me suis également penchée sur les théories de la création pour tenter de comprendre les circonstances qui amènent l'individu à s'engager dans le processus créateur. J'y ai trouvé des pistes intéressantes concernant la dimension affective et son rapport à la motivation. Le cadre théorique de ma recherche se fonde d'abord sur les théories de la motivation et de la création. Puis, les théories de la motivation et les théories de la création ont été conjuguées de façon à mieux comprendre le rôle que jouent les émotions à la fois dans la motivation et dans la création.

La perspective heuristique adoptée pour cette recherche m'a amenée à regarder dans ma pratique les expériences qui me semblaient réussies. J'ai élaboré des récits de pratique et je les ai soumis à une analyse thématique, ce qui m'a permis de relever les éléments récurrents qui semblaient favoriser ces réussites.

Le cadre théorique m'a servi de filtre à travers lequel j'ai pu examiner mes récits de pratique et y voir émerger les principaux éléments favorisant la réussite. Cela m'a permis en quelque sorte d'identifier et de hiérarchiser des thèmes déjà présents dans mes récits de pratique et de mettre en lumière cinq principaux paramètres de l'expérience réussie. Le chapitre III de ce mémoire pose en quelque sorte les résultats de ma recherche. Dans un premier temps, il m'est apparu important de poser les limites de ma recherche, en donnant une définition personnelle de l'expérience réussie en classe d'arts plastiques. Le reste du chapitre III pose les cinq paramètres de l'expérience réussie: une bonne connaissance du contexte scolaire; le recours à des modes d'interaction positifs entre maître et élèves; la qualité de la planification des propositions de projets; le recours aux modalités d'inspiration; l'engagement de la subjectivité de l'enseignant et de l'élève.

Lorsque j'ai traité du premier paramètre, une bonne connaissance du contexte scolaire, il a été question des éléments du contexte scolaire qui sont favorables à ma situation d'enseignement. Nous avons vu entre autres que la familiarité avec le milieu scolaire, permet tant à l'enseignant qu'à l'élève de se sentir à l'aise et en confiance à l'école. Les énergies de l'enseignant peuvent alors être consacrées à l'organisation et à la planification de son travail. Étant plus détendu, il est plus disposé à l'inspiration. Également, certains aspects de l'organisation scolaire peuvent jouer de façon favorable ou défavorable dans la situation d'enseignement. Nous avons vu que le nombre d'élèves, de groupes et de niveaux d'enseignement, influence la planification ainsi que la fréquence des

rencontres avec les élèves. Je demeure consciente que ces différentes conditions du contexte scolaire ont un impact sur la situation d'enseignement même s'ils échappent jusqu'à un certain point au contrôle de l'enseignant, puisqu'ils sont déterminés par l'école.

Le recours à des modes d'interactions positifs entre maître et élèves m'est apparu particulièrement signifiant dans la réussite d'une expérience en arts plastiques. Dès le début de ma recherche, j'avais observé que beaucoup d'aspects de la relation maître-élèves importaient dans la réussite des situations pédagogiques. Il a notamment été question de la perception que l'élève a de l'enseignant. Mais, ce qui est particulièrement ressorti d'important dans ma recherche, c'est la réciprocité des sentiments et des comportements. Cette réciprocité s'est notamment révélée nécessaire au niveau du respect, de l'estime et de la confiance. Cette réciprocité entre les parties permet d'instaurer des rapports positifs et harmonieux entre l'enseignant et ses élèves, et la confiance étant ainsi établie, il devient possible de laisser tomber des mécanismes de défenses et de contrôle pour s'engager de façon plus subjective, plus personnelle, dans la vie de la classe d'art.

La qualité de la planification des propositions de projets joue un rôle capital dans les situations d'enseignement réussies. Il est apparu particulièrement important de retenir que, lors de la planification, il faut non seulement tenir compte de la clientèle et adapter notre enseignement, mais il importe aussi d'équilibrer et de varier les types de projets. Cela implique entre autres d'alterner entre des projets engageants et d'autres qui le sont moins. Rappelons que, l'analyse de mes récits de pratique, a permis de constater qu'il est parfois souhaitable d'amener certains élèves à suivre une démarche toute tracée d'avance, ou qui demande moins d'engagement personnel de leur part, afin de leur permettre de vivre de petites réussites. Certains élèves semblent en effet tirer

partie de ces petites réussites en développant une certaine assurance, une confiance en eux et un plaisir pour les arts. Lorsque l'on souhaite engager nos élèves dans leurs projets, une période d'apprivoisement est nécessaire pour les amener petit à petit vers un engagement plus intense. Néanmoins, on ne peut pas exiger de l'élève qu'il soit engagé subjectivement de façon intense dans tous ses projets. Il faut établir des conditions propices, puis accorder des périodes de répit au cours desquels sont proposés des exercices, de petits projets qui nécessitent moins d'engagement personnel de sa part. L'engagement subjectif signifie qu'on touche à des cordes sensibles; l'individu doit fouiller dans son intériorité. Cela est souvent très douloureux pour les élèves de cheminement particulier qui sont souvent confrontés à leurs difficultés et leurs problèmes personnels. Cela nous incite à équilibrer notre enseignement en fonction des capacités des élèves et ce qu'ils sont capable de donner comme investissement personnel.

Le recours aux modalités d'inspiration, tant chez l'enseignant que chez l'élève m'est apparu important pour la réussite d'une expérience, puisque c'est entre autres l'inspiration qui met le créateur en mouvement et qui lui donne l'élan nécessaire pour s'engager dans le processus de création. Les résultats de la recherche attirent l'attention sur le fait que l'inspiration nécessite un temps d'arrêt, un temps pour l'errance, un temps pour se détendre et laisser venir les idées. C'est dire que l'élève, tout comme le créateur, ne peut pas constamment être en phase de réalisation. Il a besoin de temps d'arrêt pour se ressourcer. Notons aussi qu'il importe de donner à l'élève des méthodes de ressourcement et d'inspiration et qu'il faut lui enseigner à reconnaître les effets et les signes précurseurs de l'inspiration.

Enfin, l'engagement de la subjectivité de l'enseignant et de l'élève s'est avéré être pour moi l'un des paramètres les plus importants et des plus signifiants dans la réussite d'un projet. Encore ici, la question de la réciprocité joue un rôle

capital dans la réussite de l'expérience artistique. Lorsque l'enseignant s'engage lui-même de façon subjective dans son enseignement, notamment dans ses propositions de projet, il donne l'exemple aux élèves, il leur transmet son enthousiasme et les amène à s'engager eux aussi dans leur travail et à prendre goût à la création.

Au sortir de ma maîtrise, je constate que ma recherche m'a permis d'atténuer mes problèmes en classe. Après toutes ces années de recherches et d'enseignement, j'ai acquis une maturité professionnelle, mais je n'attribue pas cela uniquement à un savoir d'expérience. Mon travail à la maîtrise m'a sans aucun doute permis de prendre du recul et de poser un regard plus analytique sur ma pratique. J'en ai retiré un savoir pratique qui m'a amenée graduellement à changer ma façon d'enseigner. Les paramètres posés dans ce mémoire me donnent des pistes pour mieux dynamiser, rythmer, doser et équilibrer mon enseignement. Ils ont transformé ma façon de percevoir mon enseignement. Je réalise maintenant plus que jamais l'ampleur de l'impact que j'ai sur mes élèves. Je réalise à quel point la relation avec eux peut être fragile. Je prends conscience de l'importance de mon propre engagement. J'accepte aussi qu'il demeure une part d'impondérable dans l'enseignement, puisque celui-ci dépend aussi des élèves et de multiples facteurs contextuels incontrôlables.

En ce qui a trait aux perspectives de recherches ultérieures, je crois qu'il serait intéressant de s'attarder plus particulièrement à l'un ou à l'autre des paramètres. Par exemple, il serait intéressant de voir comment, dans la pratique d'autres enseignants, se vit l'engagement de la subjectivité. Ainsi chacun des paramètres identifiés pourraient faire l'objet de recherches ultérieures plus spécifiques.

Il importe avant de conclure de parler de la portée et des limites de cette recherche. Commençons par les limites. La principale limite de cette recherche est que les résultats ne sont pas vraiment généralisables au sens que l'entend la recherche positiviste. En fait le type de recherche que j'ai réalisée prend appui sur mon expérience personnelle en enseignement des arts. Cela m'a amenée à me transformer moi-même ainsi que ma pratique d'enseignement. Ainsi, je réalise qu'une part des résultats m'appartient, en ce sens que ma recherche fait en quelque sorte partie de moi; cette part n'est donc pas généralisable. Néanmoins, je pense qu'il peut y avoir, au niveau de la portée de ce mémoire, des éléments qui sont transférables dans la pratique d'autres enseignants. J'espère que ma recherche saura éclairer les jeunes enseignants qui se questionnent sur la façon d'intervenir auprès des élèves en difficulté et qu'elle leur apportera quelques pistes de réflexions permettant de transformer leur enseignement. Je pense que mon mémoire contribue ainsi à l'avancement des connaissances sur l'enseignement des arts et qu'il peut inspirer et encourager d'autres étudiants.

## RÉFÉRENCES DES OUVRAGES CITÉS

- Anzieu, D. (1981). *Le corps de l'œuvre*. Paris: Gallimard.
- Archambault, J., Paillé, P. (1996). La recherche qualitative dans le domaine de la santé. *Recherches qualitatives*, vol.15, p. 179-194.
- Bachelard, G. (1948). *La terre et les rêveries de la volonté*. Paris: J. Corti.
- Bandura, A. (1977). «Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change», *Psychological review*, no 84, p. 191-215.
- Bandura, A. (1993). «Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning», *Educational psychologist*, no 28, p. 117-148.
- Barret, G. (1986). *Essai sur la pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation*. Montréal: Les publications de la faculté des sciences de l'éducation, collection rapports de recherche, Université de Montréal.
- Beaudouin, C. (2000). *L'art pour quoi faire: à l'école, dans nos vies, une étincelle*. Paris: collection Autrement, no 195, septembre 2000.
- Bercier-Larivière, M., Forgette-Giroux, R. (1997). «L'évaluation des élèves et la motivation scolaire», *Apprentissage et socialisation*, vol. 18, no 1 et 2, p. 13-22.
- Bouffard, T., Bordeleau, L. (1997). «Perspectives métacognitives et motivationnelle de l'Élève en difficulté spécifique d'apprentissage», *Apprentissage et socialisation*, vol. 18, nos 1 et 2, p. 23-34.
- Covington, M. (1984). «The self-worth theory of achievement motivation: findings and implications», *Elementary school journal*, no 85, p. 5-20.
- Craig, P. E. (1978). *The heart of the teacher: a heuristic study of the inner world of teaching*. Thèse de doctorat inédite, Boston University.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *La créativité: psychologie de la découverte et de l'invention*. Paris: Robert Laffont. Traduit de l'américain par Claude-Christine Farny, de: *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*, c. 1996.



- Gingras-Audet, J.-M. (1979). «Note sur l'art de s'inventer comme professeur, réflexion pédagogique autour des idées de Valéry sur la création», *Prospectives*, no 4, p. 193-204.
- Gosselin, P. (1993). *Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire*. Montréal: Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J.-M., Murphy, S., (1998). «Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIV, no 3, p. 647-666.
- Jung, C. G. (1963). *Psychologie et éducation*. Paris: Buchet-Chastel.
- Kirouac, G. (1993). *Les émotions*. Dans R. J. Vallerand et E. E. Thill (dir.), Introduction à la psychologie de la motivation. Laval (Québec): Éditions Études Vivantes, p. 41-82.
- Maslow, A. H. (1972). *Vers une psychologie de l'être*. France: Fayard, collection L'expérience psychique.
- Milner, M. (1957). *On not being able to paint*. New York, NY: International Universities Press.
- Pintrich, P., Garcia, T. (1991). «Student goal orientation and self-regulation in the college classroom», *Advances in motivation and achievement*, vol. 7, p. 371-402.
- Rogers, C. (1961). *Le développement de la personne*. Paris: Dunod, 1968.
- Seifert, T. L. (2004). «Understanding student motivation», *Educational research*, vol. 46, no. 2, summer 2004, p. 138-149.
- Ulman, E. (1977). «Art education for the emotionally disturbed», *American journal of art therapy* (USA), vol. 17, no 1, octobre 1977, p. 13 -16.
- Valéry, P. (1957-1961). *Cahiers*. Paris: Centre national de recherches scientifiques (édition intégrale en fac-similé des cahiers que l'auteur a écrits entre 1894 à 1945; l'édition compte XXIX tomes).
- Vallerand, R. J., Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval (Québec): Éditions Études Vivantes.

- Van Der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherches pour l'éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent, Québec: Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Wallas, G. (1926). *The art of Thought*. New York: Harcourt-Brace.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N. J.: General Learning Press.
- Weiner, B. (1984). «Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework», *Research on motivation in education: student motivation*, vol.1, no 6, p. 15-38, ed. R. Ames and C. Ames. London: Academic Press.
- Weiner, B. (1985). «An attributional theory of achievement motivation and emotion», *Psychological review*, vol. 92, no 4, p. 548-573.
- Wittrock, M. C. (1985). *Handbook of research on teaching* (3<sup>e</sup> éd). New York, NY: Macmillan.

## RÉFÉRENCES DES OUVRAGES CONSULTÉS ET NON CITÉS

- Albers, P. M. (1999). «Art education and the possibility of social change», *Art education*, Special Theme: Teaching Art as if the World Mattered, vol. 52.
- Aloysius, C. (1993). «Art for children with special needs», *Issues in architecture, art and design*, vol. 3, no 1, 1993, p. 78-83.
- Amyot, Y. (2003). *Le marcheur pédagogue, amorce d'une pédagogie rhizomatique*. Paris: L'Harmattan.
- Armstrong, T. (1999). *Les intelligences multiples, dans votre classe*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière / Mc Graw-Hill. Bibliothèque nationale du Québec.
- Barboni, M., Gache, M., Ronin, M.-A. (2003). *Reconstruire le désir d'apprendre par les pratiques artistiques: la démarche exemplaire de Naître à l'art*. Pédagogies Innovations. Paris: ESF.
- Beaubien, G. (2004). *Pour une conciliation de la pratique pédagogique et de la pratique de création*. Mémoire de maîtrise en arts plastiques, Université du Québec à Montréal.
- Beaud, M., Latouche, D. (1998). *L'art de la thèse*. Montréal: Boréal.
- Berner, A., Doré, R., Mc Allister, A. (2004). *Intégration scolaire et modèles d'intervention (ASS-2063)*. Montréal: Université du Québec à Montréal, Département d'éducation et formation spécialisées, Coop UQÀM.
- Biron, T. (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*: rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée. Québec: Ministère de l'Éducation. Service général des communications.
- Blandy, D. (1991). «Conceptions of disability: toward a socio-political orientation to disability for art education», *Studies in art education*, a journal of issues and research, vol. 32, no 3, 1991, p. 131-144.

- Bourjoi, L. (1997). *Recherche sur l'impact culturel à long terme d'une classe d'intégration sociale selon le modèle pédagogique de Célestin Freinet dans laquelle se pratiquait les arts plastiques*. Mémoire de maîtrise en arts plastiques, Montréal, Université du Québec à Montréal, 99 p.
- Bouthat, C. (1993). *Guide de présentation des mémoires et des thèses*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Boutin, G., Bessette, L. (2001). «Qu'en est-il des services aux enfants en difficulté dans le contexte de la réforme actuelle?», *La feuille orthopédagogique*, vol. 2, no 4, septembre-octobre 2001. p. 1-5.
- Bunch, G., Valeo, A. (1997). *Inclusion: Recent research*. Toronto: Inclusion Press. Chapter 7: Behaviour.
- Choate, J. S. (2003). *Successful inclusive teaching: proven ways to detect and correct special needs*, fourth edition. USA: University of Louisiana – Monroe. Chapter 14, Managing behaviour in the inclusive classroom.
- Davidson, M. (2000). *Catching time: pathways to engagement in the elementary classroom through the visual arts*. Thèse en enseignement des arts, Université Concordia, Montréal.
- Doré, R., Wagner, S., Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*. Montréal: Les éditions Logiques. Bibliothèque nationale du Québec.
- Gerhart, G. L. (1986). «Effects of evaluative statements on artistic performance and motivation», *Studies in art education*, a journal of issues and research, vol. 27, no 2, 1986, p. 61-72.
- Gingras-Audet, J.-M. (1983). *Paul Valéry et l'activité créatrice*. «Imaginaire et créativité», textes et documents, Congrès 1983 de L'A.Q.P.F. (Association québécoise des professeurs de français).
- Gingras-Audet, J.-M. (1986). *Regard d'un créateur sur l'éducation: Paul Valéry*. *Bulletin des études valéryennes*, 41, mars 1986. Montpellier: Université Paul Valéry.
- Gosselin, P. (1990). Vers un modèle de modélisation. *Les modèles en éducation*. Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française. Montréal: Noir sur blanc, 298-305. Université du Québec à Montréal.

- Goupil, G., Patoine, L. (1985). *Intégration de l'élève ayant des troubles de comportement dans les classes régulières*. Québec: Télé-Université. UQÀM, recueil de textes.
- Guay, D. M. (1993). «Cross-site analysis of teaching practices: visual art education with students experiencing disabilities», *Studies in art education*, a journal of issues and research, vol. 34, no 4, 1993, p. 222-232.
- Guay, D. M. (1994). «Students with Disabilities in the Art Classroom: How Prepared are we?», *Studies in art education*, a journal of issues and research, vol. 36, no 1, 1994, p. 44-56.
- Guay, D. M. (1995). «The sunny side of the street: a supportive community for the inclusive art classroom », *Art education* (Can.), vol. 48, no 3, 1995, p. 51-56.
- Haumesser, F. (1978). *Une parole venant du corps*. Paris: Le Centurion.
- Herring, M., Northup, J. (1998). «The generalization of social skills for a child with behaviour disorders in the school setting», *Child and family behaviour therapy*, vol. 20, no 3, 1998, p. 51-66.
- Lagounaris, A. (2001) «Arts plastiques et les non-voyants», rencontre avec Lise Simard, *Vision*, Montréal, no 41, p. 16-17.
- Leclerc, M. (1978). *Au pays des gitans*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill. Chapitres 3, 4, 6, 7.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2<sup>e</sup> édition. Montréal: Guérin. Paris: Eska. Collection: Le défi éducatif.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*, New York, McGraw-Hill.
- Lewis, R. (1998). «Teachers' support for inclusive forms of classroom management», *International journal of inclusive education*, vol. 3, no 3, 1998, p. 269-285.
- Marquis, Y. (1996). *L'enseignement des arts plastiques par résolution de problèmes auprès d'élèves ayant des troubles de comportement au secondaire* (1<sup>er</sup> cycle). Essai présenté à la Faculté d'éducation, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.

- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E. (2004). *The inclusive classroom, Strategies for effective instruction*, second edition. Ohio: Pearson.
- Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi: des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris: Éditions ESF.
- Meirieu, P., Le Bars, S. (2001). *La machine école*. France: Gallimard.
- Moore, K. (1993). «Open house, open mind», *Museums journal*, vol. 93, no 3, 1993, p. 19.
- Mucchielli, A. (2000). *Les motivations*. France: Le point des connaissances actuelles, collection Que sais-je ?
- Mucchielli-Boucher, A. (2001). *Prévention et traitement des troubles scolaires de l'apprentissage*, avec OUROS, méthode neuro-psychomotrice. Paris: L'Harmattan, collection Savoir et formation.
- Potvin, P., Royer, L. (1984). *L'élève en difficulté d'adaptation: son intégration scolaire et le maniement des comportements difficiles*. Ottawa: Greme, collection L'Une. Bibliothèque nationale du Québec. UQÀR, département des sciences de l'éducation.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Richard, M., Lemerise, S. (1998). *Les arts plastiques à l'école*. Montréal: les Éditions Logiques.
- Richardson, V. (2001). *Handbook of Research on Teaching*, 4th edition. Washington: American Educational Research Association.
- Saint-Laurent, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Édition Gaétan Morin. Bibliothèque nationale du Québec. Chapitre 3, Les élèves présentant des troubles du comportement.
- Shearman, S. (2003). «What is the reality of "inclusion" for children with emotional and behavioural difficulties in the primary classroom?», *Emotional and behavioural difficulties*, vol. 8, no 1, 2003, p. 53-76.
- Stokrocki, M. (1990). «A cross-site analysis: problems in teaching art to preadolescents», *Studies in art education*, a journal of issues and research, vol. 31, no 2, 1990, p. 106-117.

- Tolman, E. C. (1932). *Purposive behavior in animals and men*, New York, Century Co.
- Trudel, M. (2004). *Enseignement des arts et modèles d'intervention* (AVM 8501). Montréal: Université du Québec à Montréal, École des arts visuels et médiatiques, Coop UQÀM.
- Van Der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael. p. 96 -100.
- Viau, R. (1997). «La motivation à apprendre: des recherches et des pratiques», *Apprentissage et socialisation*, volume 18, nos 1 et 2, p. 5-11.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation*. Newbury Park (California): Sage.
- Wexler, A. (2002). «Painting their way out: profiles of adolescent art practice at the Harlem Hospital Horizon art studio», *Studies in art education*, a journal of issues and research, vol. 43, no 4, 2002, p. 339-353.